

University of Groningen

Leerlingen met problemen op groene MBO scholen

De Vries, A.M.; Dijk, M.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2008

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

De Vries, A. M., & Dijk, M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene MBO scholen*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

LEERLINGEN MET PROBLEMEN:
OP GROENE MBO-SCHOLEN

Omvang en aard van de problemen, leerlingzorg,
relatie met competentiegericht onderwijs.

LPC-onderzoek, 07.1.12

ISBN: 97-890-6690-0851

(c) 2008. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Managementsamenvatting

1.	Aanleiding, bevindingen in de literatuur, onderzoeksopzet	1
1.1	Aanleiding	1
1.2	Achtergronden	2
1.3	Onderzoeksopzet en uitvoering	7
1.4	Respons; achtergrond- en schoolkenmerken van leerlingen en docenten	9
2.	Percentage leerlingen met problemen; aard en ernst van de problemen; relatie met achtergrondfactoren	13
2.1	Percentage leerlingen met problemen	13
2.2	Percentage leerlingen met problemen per probleemcategorie	14
2.3	Ernst van de problemen	15
2.4	Verschillen in problemen naar geslacht, niveau, richting, gezinssamenstelling en vooropleiding	16
2.4.1	Verschillen in problematiek naar geslacht	16
2.4.2	Verschillen naar niveau	18
2.4.3	Verschillen naar richting	18
2.4.4	Verschillen naar gezinssamenstelling	19
2.4.5	Verschillen naar vooropleiding	19
2.5	Motivatie voor school; samenhang met problemen	21
2.5.1	Motivatie van leerlingen voor school en beroep	21
2.5.2	Mening over docenten en medeleerlingen	22
2.5.3	Samenhang tussen problemen enerzijds en motivatie voor school en docenten anderzijds	23
3.	Leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan; mogelijke invloed van de school; adviezen van leerlingen	25
3.1	Percentage leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan	25
3.2	Aard van de problemen die het leren in de weg staan	25
3.3	Mogelijke invloed van school op problemen	26
3.4	Adviezen van leerlingen om leerlingen met problemen te helpen	28
4.	De 'last' voor docenten van leerlingen met problemen; adviezen van docenten	29
4.1	Tijd en energie die docenten kwijt zijn aan leerlingen met problemen	29
4.2	Negatieve invloed van leerlingen met problemen	29
4.3	Aard van de belasting; grootste knelpunten bij het lesgeven aan leerlingen met problemen	30
4.4	Adviezen van docenten om knelpunten aan te pakken	31

5.	De leerlingzorg op de scholen; relatie met competentiegericht onderwijs	33
5.1	Leerlingzorg School A	33
5.1.1	Zorgstructuur school A	33
5.1.2	Zorgteam school A	34
5.1.3	Competentiegericht onderwijs niveau-2 en de 'probleemleerling', school A	35
5.1.4	Knelpunten in de leerlingzorg, school A	36
5.1.5	Adviezen van school A aan het College van Bestuur:	36
5.2	Leerlingzorg school B	36
5.2.1	Zorgstructuur school B	36
5.2.2	Zorgteam school B	36
5.2.3	Het probleemgestuurd onderwijs (PGO) en de 'probleemleerling', school B	36
5.2.4	Competentiegericht onderwijs niveau-2 en de 'probleemleerling', school B	38
5.2.5	Knelpunten school B	38
5.2.6	Adviezen van school B aan het College van Bestuur	38
5.3	Leerlingzorg van de scholen gerelateerd aan de literatuur	39
6.	De leerlingzorg: mening; begeleidingsvaardigheden; ondersteuning	41
6.1	Percentages leerlingen die zijn/ worden begeleid; mening van leerlingen over de begeleiding	41
6.2	Stand van zaken problemen volgens leerlingen	42
6.3	Mening van docenten over ondersteuning bij begeleiding	43
6.4	Wenselijkheid rol docent bij leerlingbegeleiding; verwachte positieve invloed	43
6.5	Vaardigheden docenten om leerlingen met problemen te laten profiteren van het onderwijs	45
6.6	Ondersteuningsbehoeften van docenten bij de begeleiding van leerlingen met problemen	45
7.1	Competentiegericht (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en de probleemleerling: mening van de leerling; opbrengst	49
7.1	Mening van leerlingen over CO/ PGO	49
7.2	Criteria voor goede opdrachten volgens leerlingen	50
7.3	Opbrengst van CO/ PGO volgens leerlingen	51
7.4	Samenhang tussen CO/ PGO en problemen volgens leerlingen	52
8.0	De docent over (CO)/ PGO en de probleemleerling: geïnformeerde mening, vaardigheden, knelpunten	53
8.1	Geïnformeerde mening docenten; mening docenten over randvoorwaarden	53
8.2	Geschiktheid nieuwe onderwijsvorm voor leerlingen met problemen volgens docenten; redenen ongeschiktheid	53
8.3	Vaardigheden docenten voor de nieuwe onderwijsvorm	55

8.4	Knelpunten van docenten bij begeleiden leerlingen met problemen bij CO/ PGO	56
8.5	Behoefte aan ondersteuning	56
8.6	Eigenaarschap over CO/ PGO	58
9.	Samenvatting en nabeschuwing	61
9.1	Inleiding	65
9.2	Problemen van leerlingen, vraagstelling 1	62
9.3	Problemen voor docenten, vraagstelling 2	64
9.4	Zorgstructuur en competentiegericht onderwijs, vraagstelling 3	65
9.5	Competentiegericht onderwijs (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en leerlingen, vraagstelling 4	67
9.6	Competentiegericht onderwijs (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en docenten, vervolg vraagstelling 4	68
9.7	Adviezen van leerlingen en docenten, vraagstelling 5	69
9.8	Effectieve maatregelen volgens de literatuur, vraagstelling 6	71
9.9	Nabeschuwing	71
	Literatuur	75
	Bijlagen	77
	Bijlage 1, ad hoofdstuk 1, leerlingzorg, drielijnenmodel	77
	Bijlage 2, ad hoofdstuk 1, kenmerken van leerlingen	78
	Bijlage 3, ad hoofdstuk 3, problemen	81
	Bijlage 4, ad hoofdstuk 7, opbrengst van het werken aan opdrachten	82

VOORWOORD

Voor u ligt het verslag van het onderzoek naar de problematiek van leerlingen op twee groene MBO-scholen. Het College van Bestuur van de Onderwijsgroep waartoe de scholen, in het verslag school A en school B genoemd, behoren, was aanvrager van het onderzoek. Het onderzoek vond plaats binnen de onderzoekslijn 'vormgeving van leerprocessen' van het programma Kortlopend Onderwijsonderzoek 2006-2007 van de Landelijke Pedagogische Centra (nummer LPC 04.1.2.1).

Het onderzoek had als centrale onderwerpen de omvang en aard van de leerlingproblematiek, de knelpunten voor docenten, de leerlingzorg en competentiegericht onderwijs in relatie tot de leerling met problemen.

Het onderzoek is uitgevoerd in het voorjaar van 2007. De informatie is afkomstig van vragenlijsten ingevuld door (vrijwel) alle eerstejaars leerlingen, hun mentoren en hun docenten. Daarnaast zijn interviews gehouden met zorgcoördinatoren en/of adjunctdirecteuren met zorg in de portefeuille.

In hoofdstuk 9 van het verslag staat een samenvatting van de onderzoeksresultaten en een nabeschuiving. De lezer met haast kan volstaan met dat hoofdstuk.

Rest de onderzoeker allen die hun medewerking aan dit onderzoek hebben verleend te bedanken. Enkelen verdienen een speciale vermelding. Het betreft mevr. M. Dijk, die een deel van de literatuurstudie naar leerlingzorg heeft uitgevoerd en daarover verslag heeft gedaan. En het betreft in het bijzonder mevr. J. Gruppen van school B en dhr. R. Smook van school A, die beiden zeer loyaal hun medewerking aan het onderzoek hebben verleend. Ze hebben niet alleen de benodigde informatie gegeven en alle conceptvragenlijsten van correcties en aanvullingen voorzien, ze hebben ook, op zeer zorgvuldige wijze, de uitvoering van het onderzoek op hun school voor hun rekening genomen.

A.M. de Vries
Februari, 2008

Managementsamenvatting

In het onderzoek stond de problematiek rond leerlingen op twee groene scholen centraal. De informatie is verkregen via vragenlijsten die zijn ingevuld door alle eerstejaars leerlingen, hun mentoren en hun docenten en via interviews.

Ongeveer de helft van de eerstejaars leerlingen zou één of meer problemen hebben of hebben gehad, zowel volgens de mentoren als volgens de leerlingen zelf. Per hoofdcategorie van problemen is het beeld: leerproblemen bijna 40%, sociaal-emotionele problemen ruim 20%, schoolgerelateerde gedragsproblemen ruim 10%, psychiatrische problemen officieel gediagnosticeerd ruim 5%, gezins- en relatieproblemen bijna 15% en gezondheidsproblemen ruim 10% (volgens leerlingen hoger, namelijk bijna 20%). De psychiatrische problemen (officieel gediagnosticeerd) zijn volgens de mentoren het meest ernstig, gevolgd door sociaal-emotionele problemen en schoolgerelateerde gedragsproblemen. Van de leerlingen met problemen zou ongeveer een derde deel één probleem hebben (gehad), een derde deel twee of drie problemen en een derde deel vier of meer problemen.

Jongens en meisjes verschillen niet in het aantal problemen, wel in de aard van hun problemen. Niet het geslacht hangt het meest samen met het hebben van problemen maar het niveau, de richting en de samenstelling (on-/volledigheid) van het gezin.

Bij drie tot vier op de tien leerlingen staan problemen het leren in de weg. Een deel van de leerlingen denkt dat de school niets aan hun problemen kan doen maar het percentage verschilt per probleem en per school.

Van één op de drie leerlingen zouden de problemen in de loop van het schooljaar zijn opgelost. Leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de leerlingbegeleiding. Uit de antwoorden van de docenten over de leerlingzorg kunnen enige verbeterpunten afgeleid worden.

In de niveau-2 groepen nemen leerlingen met problemen gemiddeld 40% van de lestijd in beslag en 40% tot 60% van de energie die docenten hebben. De percentages nemen af naarmate het niveau hoger is. Leerlingen met problemen hebben een negatieve invloed op de sfeer, op het lesgeven, op het realiseren van CO en PGO en op het leren van de andere leerlingen.

Op school A volgt een deel van de niveau-2 leerlingen competentiegericht onderwijs (CO). Op school B krijgen de leerlingen twee uur per week probleemgestuurd onderwijs (PGO), een voorloper van competentiegericht onderwijs.

Volgens informatie van de leerlingen maakt het voor hun mening over en hun motivatie voor het werken aan opdrachten (vertaling voor competentiegericht onderwijs) niet uit of ze wel of geen problemen hebben. Driekwart verkiest afwisselend werken aan opdrachten en traditioneel werken. Naarmate leerlingen meer problemen hebben kunnen ze naar eigen zeggen 'de vrijheid steeds beter aan' terwijl leerlingen zonder problemen daar vaker al geen moeite mee hadden.

Leerlingen die competentiegericht onderwijs hebben gehad (niveau-2) zijn positiever in hun motivatie voor school en beroep en in hun oordeel over docent(activiteit)en dan leerlingen die het niet hebben gehad. Docenten zijn pessimistischer dan leerlingen zelf. Het merendeel der docenten acht leerlingen met problemen en leerlingen van niveau-2 niet geschikt voor CO of PGO.

Leerlingen hebben adviezen gegeven aan welke criteria goede opdrachten moeten voldoen en hoe leerlingen met problemen te helpen. Docenten hebben eveneens adviezen gegeven hoe leerlingen met problemen aan te pakken. Docenten hebben daarnaast aangegeven welke ondersteuning ze wensen bij het begeleiden van leerlingen met problemen in het (competentiegerichte) onderwijs. Uit de literatuur tenslotte zijn enige maatregelen voor een effectieve leerlingzorg afgeleid.

1. Aanleiding, bevindingen in de literatuur, onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt gestart met de behandeling van de aanleiding voor het onderzoek (par.1.1). Vervolgens wordt behandeld wat in de literatuur wordt gezegd over de relevante elementen in het onderzoek, namelijk de 'omvang en aard van problemen van leerlingen', 'knelpunten voor docenten' en de 'leerlingzorg' in relatie tot het 'competentieverricht leren' (par.1.2). In par. 1.3 komt de onderzoeksopzet aan de orde. In par. 1.4 worden de respons op de vragenlijsten en de kenmerken van de respondenten behandeld.

1.1 Aanleiding

De twee bij het onderzoek betrokken groene vestigingen, school A en school B, MBO scholen, bieden onderwijs op vier niveau's in zeven wat genoemd wordt 'werelden': nature, animal, food, machines, design, outdoor en business. Zoals in het gehele MBO-veld is het onderwijs op deze vestigingen sterk in beweging. De Onderwijsgroep waartoe de vestigingen behoren heeft als onderwijsconcept gekozen voor het 'competentieverricht leren'. De leeractiviteiten worden vormgegeven volgens een achttal expliciet geformuleerde principes, gebaseerd op de constructivistische leertheorie. De vestigingen zijn op bescheiden schaal begonnen hun onderwijs vorm te geven volgens deze principes en bouwen het in stappen uit.

Deze vorm van leren heeft implicaties voor de rollen en competenties van zowel de docent als de leerling. De docent is vooral coach, de leerling is zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces en werkt zelfstandig, werkt samen met anderen en reflecteert op zijn ontwikkeling. Uiteraard wordt de leerling langzaam toegeleid naar de nieuwe rol.

Het competentieverricht leren wordt als oplossing gezien voor motivatieproblemen van leerlingen. Echter, problematiek op leerlingniveau die de motivatie voor leren en deelname aan competentieverricht leren in de weg kan staan, heeft tot nu toe nog weinig aandacht gekregen.

De directies van de genoemde vestigingen constateren dat een steeds groter aantal leerlingen een ernstige sociale-emotionele problematiek heeft waardoor zowel de nieuwe rol van de docent als de nieuwe rol van de leerling ernstig bemoeilijkt wordt. De leerlingen belemmeren niet alleen hun eigen leerproces maar ook dat van andere leerlingen in de klas en veelal breken leerlingen met deze problematiek hun schoolloopbaan voortijdig af. Het aantal voortijdig schoolverlaters is onacceptabel hoog. Docenten voelen zich onvoldoende geëquipeerd om deze leerlingen tot participant in het leerproces te maken. In hun beleving betekent het begeleiden van deze leerling een uitbreiding van hun takenpakket.

Om leerlingen met problemen adequaat te begeleiden heeft elke vestiging al vele jaren een project Kwaliteitszorg Leerlingbegeleiding. De invulling er van verschilt per school maar elke school heeft een mentoraatsysteem en een zorgteam. Onduidelijk is hoe het zorgsysteem gerelateerd is aan het (competentieverrichte) onderwijs. Blijkbaar is de leerlingzorg niet langer toereikend om de, veelal ernstige, problematiek zodanig aan te pakken dat leerlingen op de bedoelde manier aan het leerproces deelnemen en het met een diploma afsluiten.

Niet alleen van genoemde vestigingen komen geluiden over de problemen, ook binnen het brede BVE-veld waar met competentieverricht leren wordt gewerkt komen dergelijke geluiden.

Om meer inzicht te krijgen in de feitelijke problematiek heeft het College van Bestuur van de Onderwijsgroep een aanvraag voor kortlopend onderzoek ingediend.

Als onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. Wat is de omvang, de aard en de mate van ernst van de problemen van de leerlingen van de vestigingen, onderscheiden naar niveau en 'wereld'? Wat is de achtergrond (risicofactoren) van de leerlingen met problemen?
2. Wat zijn de knelpunten voor de docenten bij het begeleiden van deze leerlingen?
3. Welke zorgstructuur is er voor de 'probleemleerlingen' op de vestigingen en hoe is die gerelateerd aan het competentiegericht onderwijs? Wat is het oordeel van betrokkenen over de zorgstructuur?
4. Wat zijn de knelpunten voor leerlingen (met problemen) en docenten bij competentiegericht onderwijs?
5. Welke adviezen hebben betrokkenen opdat leerlingen een actieve deelnemer aan het (competentiegericht) onderwijs kunnen worden?
6. Welke maatregelen voor een effectieve leerlingzorg in relatie tot competentiegericht onderwijs biedt de literatuur?

In de volgende paragraaf wordt behandeld wat er in de literatuur te vinden is over deze vraagstellingen. De onderzoeksopzet wordt daarvan afgeleid.

1.2 Achtergronden

Omvang en aard van problemen; risicofactoren

Er is noch feitelijke informatie gevonden over het percentage leerlingen met problemen in het mbo, noch over de aard en de ernst van de problemen die leerlingen in het mbo zouden hebben. Alleen in een jaarverslag (2004) van de Stichting Dienstverlening Gereformeerd Schoolonderwijs (SDGS) is informatie gevonden over het percentage leerlingen in het voortgezet onderwijs dat op enige wijze zorg heeft ontvangen (van orthopedagogen en psychologen) waarbij de begeleidingsdienst betrokken was. Het betreft bijna vijf procent van het totale leerlingenbestand van ruim 20.000 leerlingen van hun scholen voor voortgezet onderwijs. De Stichting heeft de problematiek waarvoor de leerlingen zijn 'behandeld' onderverdeeld in vijf hoofdcategorieën:

leren, school, psychiatrische problematiek, gezinsproblematiek, gezondheidsproblemen.

Bij de categorieën zijn enige operationalisaties gegeven.

In andere bronnen wordt vooral ingegaan op risicofactoren voor zorgleerlingen waarbij achtergrondkenmerken, problemen en gedrag door elkaar lopen.

Door Harms & de Vries is in 2001 een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd naar risicoleerlingen op ROC's. Met dat begrip worden in de beschreven literatuur over het algemeen leerlingen aangeduid die dreigen geen startkwalificatie te halen. In genoemde literatuurstudie komen de volgende (achtergrond)kenmerken van veel van de risicoleerlingen naar voren:

jongen, onvolledig gezin, in thuissituatie slechte communicatie en conflicten, lage sociale klasse, geringe schoolmotivatie, weinig schoolplezier, slechte sociale relaties en laag zelfbeeld.

Als redenen voor het niet behalen van een startkwalificatie worden genoemd:

het niet beschikken over cognitieve vermogens of het anderszins hebben van (tijdelijke) problemen; onderwijsgegenden die niet in staat zijn de inhoud van programma's aan te passen en niet in staat zijn moeilijke jongeren adequaat te begeleiden.

Als problemen worden genoemd:

schoolproblematiek, psychosociale problematiek of gedragsproblematiek zonder verdere operationalisering.

Er worden wel aantallen risicojongeren genoemd maar geen percentages. Wel worden percentages schoolverlaters genoemd, maar die zijn voor het onderzoek niet relevant.

In een literatuurstudie van Dijkstra en Harms (2003) stonden maatregelen voor risicoleerlingen in het beroepsonderwijs en volwasseneducatie centraal. Een groot aantal projecten van velerlei aard, zowel preventief als curatief, wordt beschreven. De risicoleerlingen waarop de projecten zich richten betreffen voornamelijk leerlingen van niveau-1 en niveau-2 en veelal leerlingen van allochtone herkomst. Op individueel niveau worden de volgende risicofactoren genoemd:

etniciteit, psychische gezondheid, leerstoornissen, leerachterstanden, sociaal-emotionele problematiek, werkhouding, spijbelen, ontbreken van sociale vaardigheden en ontbreken van of onjuiste beroepskeuze.

Percentages risicoleerlingen worden niet genoemd.

In het basisonderwijs is in 2001 een onderzoek uitgevoerd naar een specifieke categorie leerlingen met problemen, namelijk de leerlingen met ADHD, autisme en PDD-NOS (Veneman & de Vries, 2001). Uit dat onderzoek kwam naar voren dat in het basisonderwijs (regulier en speciaal), officieel gediagnosticeerd, 2,5% van de leerlingen ADHD heeft, 0,4% autisme en 1,2% PDD-NOS. Daarnaast zou nog eens 1% lijden aan combinaties. In totaal zou daarmee 5,1% van de leerlingen één of meer van de genoemde psychiatrische 'aandoeningen' hebben. Omdat deze aandoeningen niet zijn te 'genezen' mag aangenomen worden dat in vervolgonderwijs ongeveer dezelfde percentages voorkomen.

Belasting voor docenten

Ten aanzien van de feitelijke belasting voor docenten die een gevolg is van leerlingen met problemen in het mbo is eveneens geen specifieke informatie gevonden. Meer in het algemeen wordt gesteld, ook in de bovengenoemde publicaties, dat leerlingen met problemen de docenten veel tijd en energie kosten, dat ze het lesgeven belemmeren en dat docenten veelal niet over de vaardigheden beschikken om leerlingen met problemen te begeleiden.

Leerlingzorg in het mbo

De Expertgroep van de Zorg (2003) hanteert de volgende definitie van leerlingzorg.

"alle pedagogische en didactische maatregelen, waarmee een school leerlingen ondersteunt in hun leer- en/of ontwikkelingsproces en soms problemen probeert te voorkomen of ontstane problemen probeert op te lossen. De leerlingzorg moet eraan bijdragen dat de leerling zijn persoonlijke doelstellingen haalt, zijn competenties ontwikkelt en zich kwalificeert voor de periode na de school."

De leerlingzorg in het mbo kan opgedeeld worden in een aantal gebieden. Ten eerste is er de interne leerlingzorg die binnen de school wordt geboden. De interne zorg kan bedoeld zijn voor alle leerlingen (reguliere zorg) en voor risicoleerlingen (speciale zorg). Beide vormen van zorg kunnen zowel binnen de reguliere lessen als buiten de reguliere lessen worden geboden. Onder de reguliere zorg binnen de gewone lessen vallen zaken als: het leren zelfstandig werken, vergroten van sociale vaardigheden tijdens de lessen, persoonlijke begeleiding in de onderwijstijd. Onder de reguliere zorg die buiten de gewone lessen wordt gegeven vallen zaken als mentorlessen en studiekeuzevoorlichting.

Daarnaast biedt een school speciale zorg voor risicoleerlingen. Deze speciale zorg kan ook geïntegreerd worden in de reguliere lessen, bijvoorbeeld als er voor dyslectische leerlingen gewerkt wordt met een dyslexieprotocol of wanneer er remediale begeleiding in de les plaatsvindt. Speciale zorg kan tevens buiten de klas plaatsvinden door middel van faalangstreductietrainingen, logopedische begeleiding etc. De mate waarin reguliere en speciale zorg binnen dan wel buiten het primaire proces plaatsvindt verschilt sterk per school.

Ten tweede is er de externe zorg. Deze is bedoeld voor jongeren die kampen met meervoudige en/of complexe problemen. Voor deze leerlingen is de interne zorg niet toereikend en wordt zorg buiten de school ingeschakeld. Voorbeelden van problemen waarvoor externe hulp nodig is zijn: gedragsstoornissen, depressies, relatieproblemen, schuldproblemen, verslaving.

Bij veel instellingen wordt de externe begeleiding door een zorgadviesteam (ZAT) georganiseerd. Een ZAT vervult als het ware een brugfunctie tussen de interne en externe leerlingzorg.

De huidige zorgstructuur bestaat op veel scholen uit het zogenoemde 'drielijnenmodel':

- de eerste lijn: zorg en begeleiding die wordt geboden door docenten en begeleiders
- tweede lijn: specialisten binnen de instelling die ingeschakeld worden als de eerste lijn de zorg niet meer aan kan bieden. Deze specialisten zijn vaak centraal onder gebracht bij één of meerdere Servicecentra.
- derde lijn: specialisten buiten de instelling.

In bijlage 1 wordt dit model uitgebreid beschreven.

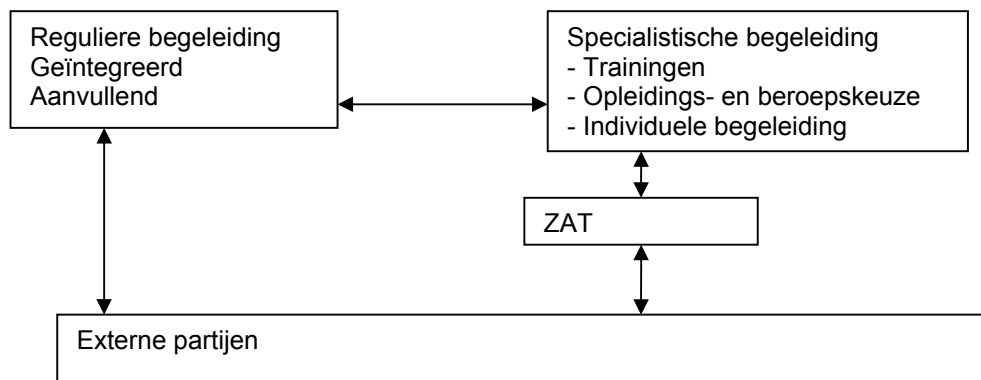
De zorgstructuur binnen competentiegericht onderwijs

De indeling in lijnen waarbij wordt verwezen naar een 'hogere' lijn past niet bij de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs (Brinkman en Talsma, 2006). Bij scholen die competentiegericht onderwijs verzorgen staat de leerloopbaan van individuele leerlingen centraal. Dit competentiegericht leren leidt tot een andere kijk op de invulling van zorg en begeleiding. Signalen opvangen en op de juiste wijze interpreteren, deze inbrengen in het team en er samen met een collega een passende begeleidings- of zorgantwoord op vinden, zal steeds nadrukkelijker tot de basistaak van het onderwijs horen" (Brinkman en Talsma, 2006).

Er moet daarom bij het competentiegericht onderwijs sprake zijn van een dynamisch model van basisbegeleiding en specialistische begeleiding. De zorg moet meer geïntegreerd zijn in het primaire proces. Docenten kunnen hierbij het probleem niet over de muur gooien. Iedere docent levert in principe een bijdrage aan de leerlingzorg. Naarmate de leerlingzorg verder integreert in het onderwijs, neemt de omvang van de zorgtaak van de docent toe (Expertgroep kwaliteit van zorg, 2003). Hiermee verschuift de leerlingbegeleiding van buiten het primaire proces naar begeleiding in het onderwijsproces (Brinkman en Talsma, 2006).

Daarnaast moet er sprake zijn van transfer van de hulp die leerlingen buiten de klas krijgen (externe hulp) naar de situatie in de klas. Dit wordt ook wel de integrale benadering genoemd. Een belangrijke rol hiervoor is weggelegd voor het ZAT (zorgadviesteam). In model ziet dit er als volgt uit:

Model 1 Zorgstructuur binnen competentiegericht onderwijs



In dit model is de leerlingzorg in vergaande mate geïntegreerd in het reguliere proces. Er zijn uiteraard meerdere modellen mogelijk voor leerlingbegeleiding. Belangrijk is te allen tijde dat de school een duidelijke visie en beleid ontwikkelt en dat duidelijk is waar de verantwoordelijkheden liggen. Er dient een goed systeem van interne leerlingzorg te zijn waarbij er een interne begeleider of zorgcoördinator is die de leerlingzorg coördineert en de extra zorg aan leerlingen vastlegt in handelingsplannen. Spee (2006) heeft een zelfconfrontatie-instrument ontwikkeld waarmee een school samen met een begeleider kan bepalen op welke manier de school de leerlingbegeleiding wil positioneren.

Kiezen voor een zorgstructuur

Het competentiegericht onderwijs vraagt om een andere zorgstructuur op scholen. Een ontwikkeling die hieraan parallel loopt is het terugdringen van het vroegtijdig schoolverlaten. Volgens in 't Veld (2005) is het intensiveren van de zorg binnen het onderwijs een belangrijke interventie om het vroegtijdig schoolverlaten terug te dringen. Volgens in 't Veld werkt het huidige systeem vooral curatief, waardoor de problemen vaak te groot worden. Door vroegtijdige behandeling kunnen de problemen beperkt blijven.

De keuze voor een zorgstructuur heeft veel te maken met de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd. Binnen het meer traditioneel georganiseerde onderwijs is het drielijnenmodel vaak het meest geëigende model. Wanneer echter competentiegericht onderwijs wordt gegeven voldoet dit model niet voldoende (zie voorgaande paragraaf). De Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003) onderscheidt vier verschillende schooltypes om de leerlingzorg te typeren.

1. De vakkenschool: op de school wordt het onderwijs bepaald door de vakken die worden gegeven. De zorgactiviteiten vinden plaats buiten de onderwijsactiviteiten. De school is primair gericht op de schoolloopbaanontwikkeling. De docent stuurt het leerproces en er wordt gewerkt met een jaarklassensysteem en een vast rooster. Ten aanzien van de leerlingbegeleiding is er een duidelijke scheiding tussen het onderwijs en de leerlingbegeleiding. De zorg die wordt geboden is vooral curatief van aard. Vroegtijdige signalering en preventie van problemen komt op de vakkenschool weinig voor. Leerlingen krijgen dus ondersteuning wanneer er sprake is van een achterstand of hiaat in het leerproces. Wanneer een docent een probleem ervaart

met een leerling dan draagt hij het over aan de mentor die er indien noodzakelijk een specialist bij betreft. Op de vakkenschool wordt de zorg ingedeeld volgens het drielijnenmodel.

2. De activerende school: hierbij staat de manier waarop leerlingen hun kennis, vaardigheden en inzichten verwerven centraal. De docenten begeleiden het leerproces. Er is sprake van projecten, simulaties en probleemgestuurd onderwijs. Op een activerende school is er meer samenwerking tussen het zorgteam en het kernteam. Het zorgbeleid is gericht op alle leerlingen en niet alleen op de leerlingen met problemen. Omdat er sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid van de leerling en de docent voor het leerproces, is het in deze structuur makkelijker om vroegtijdig in te grijpen. De geboden zorg is volgens Brinkman en Talsma (2006) echter ook in deze structuur nog veelal curatief georiënteerd en net als bij de vakkenschool is de leerlingbegeleiding vooral in handen van specialisten.
3. De flexibele school: deze school biedt leerarrangementen op maat en het onderwijs aanbod wordt afgestemd op de individuele leervragen van leerlingen. De zorg is binnen deze structuur grotendeels geïntegreerd in het onderwijsaanbod en daarmee is het zorgaanbod voor een groot deel preventief georiënteerd. Dit betekent dat de docenten zowel voor het onderwijs verantwoordelijk zijn als voor de begeleiding.
4. De school in de keten: hierbij staat de levensloopbaan van de leerling centraal. Samen met externe partners worden programma's ontwikkeld voor een doorlopende leerloopbaan van leerlingen. De docent werkt in kleine docententeams die een vaste groep leerlingen begeleidt. De zorg maakt hierbij volledig deel uit van een leerarrangement.

Spee (2006) biedt een instrument waarmee een school door middel van het invullen van een vragenlijst kan bepalen wat voor type school het is. In Brinkman & Talsma (2006) en Spee (2006) zijn voorbeelden te vinden van scholen en hun zorgstructuur.

Docenten en competentiegericht onderwijs

Onder docenten blijkt veelal weerstand te bestaan tegen competentiegericht onderwijs of vormen daarvan. De nieuwe onderwijsvorm wordt veelal niet geschikt geacht voor de leerling met problemen en de zwakkere leerlingen van de klas, ongeacht of het gaat om het vmbo of het vwo. Het ontbreken van motivatie voor de nieuwe vormen van onderwijs blijkt verder samen te hangen met onvoldoende geïnformeerd zijn, met eigen vaardigheden om leerlingen daarbij te begeleiden en met onvoldoende randvoorwaarden zoals tijd en ondersteuning. Docenten die er mee gewerkt hebben zijn veelal positiever en voelen zich meer eigenaar over het concept. De motivatie van docenten zal mede bepalen welk type school wat betreft de leerlingzorg realiseerbaar is. Van de leerlingen blijkt driekwart deel een voorkeur te hebben voor afwisselend op de traditionele manier les te krijgen en te werken met opdrachten (de Vries, 2005, 2006).

Effectieve leerlingzorg

Uit de literatuur komt naar voren dat er, ondanks de vele projecten op scholen en buiten scholen, waaronder die met competentiegericht onderwijs, geen effectstudies in het mbo naar effectieve leerlingzorg zijn uitgevoerd. Er worden op grond van 'positieve ervaringen' en 'indicaties' wel allerlei aanbevelingen gedaan hoe om te gaan met risicoleerlingen (hetgeen niet geheel samenvalt met leerlingen met problemen) en hoe schooluitval te voorkomen maar bewezen effecten van specifieke maatregelen zijn niet

bekend (Harms & de Vries, 2001 en Dijkstra & Harms, 2003) en komen ook in meer recente publicaties niet naar voren. Effectief lijkt te zijn een geheel van maatregelen waarbij meerdere personen en instanties betrokken zijn. De aanbevelingen op school niveau komen neer op:

samenwerking binnen de school en tussen de school en allerlei instanties die zich met jongeren bezig houden, het realiseren van een doorlopende leerweg van vmbo naar mbo, een doorlopend leerlingvolgsysteem, docenten scholen in hun pedagogisch en didactisch repertoire, het creëren van krachtige leeromgevingen, kleine groepen, kleine docententeams en het betrekken van ouders bij het onderwijs.

Aanbevelingen op individueel niveau komen neer op:

individuele trajecten, dichtbij de praktijk en aansluitend op de mogelijkheden van de jongere. Competentiegericht leren is vaak een leidend principe bij de vormgeving van deze trajecten en daarover worden gunstige ervaringen gemeld.

Ook de vele programma's die in het basisonderwijs gehanteerd worden om leerlingen met adhd, autisme en pdd-nos te begeleiden en aan het onderwijs te laten participeren bleken niet op effectiviteit onderzocht te zijn (Veneman & de Vries, 2001). Extreem gedrag dat storend is voor de leerling zelf maar ook voor de andere leerlingen en de docent zou het meest effectief met medicijnen bestreden kunnen worden. Uit interviews met leerkrachten en experts kwam verder naar voren dat effectieve maatregelen zouden zijn:

een consequente aanpak in de klas, liefst door alle personen die met de leerling te maken hebben; deskundigheid ontwikkelen in een totaalaanpak op teamniveau (bijvoorbeeld via een scholingsprogramma van het Regionale Expertisecentrum) in plaats van leerkrachten/ teams te trainen in specifieke programma's; docenten scholen in kennis over de achtergronden van de problematiek; meer eenduidigheid aanbrengen in de diagnose; koppeling van de gegevens van diagnose, behandeling en resultaten.

Daarnaast zou zeer belangrijk zijn het weet hebben van belangrijke basisvoorwaarden voor probleemleerlingen:

structuur, duidelijkheid, veiligheid, positieve feedback ook ondanks storend gedrag, herhaling van het aangeboden en voor leerlingen met autisme en PDD-NOS 'visualisatie'.

De groepsgrootte zou afhankelijk moeten zijn van het aantal probleemleerlingen per groep en de ernst van de problemen.

1.3 Onderzoeksopzet en uitvoering

Bij het onderzoek betrokken scholen

Het onderzoek is uitgevoerd op twee groene MBO scholen, school A en school B. School A ligt in een tamelijk grote stad, school B in een redelijk grote provincieplaats. Een derde school heeft niet aan het onderzoek deelgenomen vanwege interne problemen, een vierde school biedt alleen agrarisch onderwijs aan volwassenen.

De scholen A en B waren bezig het competentiegericht leren gedoseerd in het eerste leerjaar in te voeren. Op school A kreeg, op het moment van het onderzoek, een deel van de klassen, meest van niveau-2, competentiegericht onderwijs. Op school B kregen leerlingen gedurende twee uur per week probleemgericht onderwijs als voorbereiding op de invoering van competentiegericht onderwijs. Daarnaast kreeg op die school een

niveau-2 klas competentiegericht onderwijs maar die klas is, op verzoek van de school, niet bij het onderzoek betrokken.

De problemen zouden volgens geluiden uit de betreffende scholen het grootst zijn bij met name de leerlingen van de 'wereld' Dier en bij leerlingen van niveau-2, het laagste niveau (de school telde in het jaar van onderzoek weinig niveau-1 leerlingen en die zijn ondergebracht bij de niveau-2 groepen). Of dat werkelijk zo is, is echter nooit onderzocht. Daarom is er voor gekozen om niet een selectie van leerlingen maar alle eerstejaarsleerlingen (schooljaar 2006-2007), dus ook de leerlingen van de andere 'werelden' en de niveaus-3 en 4, bij het onderzoek te betrekken. In het vervolg wordt in plaats van over 'werelden' gesproken over 'richtingen'.

Onderzoekspopulatie en instrumenten

Zowel de mentoren, de leerlingen als de docenten van het eerste leerjaar hebben vragenlijsten ingevuld. De vragen in deze vragenlijsten waren gericht op het verzamelen van informatie voor de vraagstellingen 1 t/m 5.

1. Vragenlijst voor de mentoren van het eerste leerjaar (voor vraagstelling 1)

De mentoren is een lijst met voorgedrukte problemen voorgelegd. Gekozen is voor de onder 1.2 beschreven categorieën van de SDGS omdat de lijst vrij volledig leek en mogelijkheid bood voor een, weliswaar grove vanwege de afwijkende onderwijssoort, vergelijking van het percentage leerlingen met problemen. Vooraf is met de zorgcoördinatoren nagegaan of de lijst met categorieën invulbaar en dekkend was. Op grond daarvan zijn in het onderzoek als hoofdcategorieën gehanteerd: leerproblemen, schoolgerelateerde gedragsproblemen, sociaal-emotionele problemen, psychiatrische problemen (officieel gediagnosticeerd), relatie/gezinsproblemen, financiële problemen en gezondheidsproblemen. Bij de categorieën zijn operationalisering gegeven. De mentoren hebben voor elk van hun leerlingen de eventuele problemen en de mate van ernst, via een driepuntsschaal, aangekruist. Daarnaast heeft de mentor het geslacht, de vooropleiding en de gezinssamenstelling van de leerling vermeld, of de leerling het afgelopen jaar begeleiding had gehad, verwezen is naar een interne of externe deskundige of reeds schoolverlater was.

2. Vragenlijst voor de leerlingen van het eerste leerjaar (voor vraagstelling 1, 3,4,5)

De leerlingen is een vragenlijst voorgelegd met ongeveer dezelfde lijst met problemen als in de lijst van de mentoren, maar dan alleen de operationalisering. Om de lijst beknopt en eenvoudig te houden is de leerlingen niet gevraagd naar de mate van ernst. De mate van ernst wordt waar het de leerlinggegevens betreft afgeleid van het aantal problemen. Omdat voor de school vooral problemen van belang zijn die het leren in de weg staan en waarop ze invloed kan uitoefenen zijn daarover ook enige vragen gesteld. Andere vragen zijn afgeleid uit de risicofactoren zoals die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen en hebben betrekking op achtergrondkenmerken (geslacht, vooropleiding, niveau, richting, gezinssamenstelling) en schoolmotivatie. De operationalisering van de schoolmotivatie is reeds in ander onderzoek gebruikt (de Vries, 2005, 2006; zie voor de uitwerking par. 2.5). Verder is het oordeel over de leerlingbegeleiding gevraagd. De leerlingen die competentiegericht onderwijs ontvingen (school A) of probleemgestuurd onderwijs (school B) is gevraagd naar het oordeel over die vorm van onderwijs. Competentiegericht/ probleemgestuurd onderwijs is daarbij geoperationaliseerd als het werken aan opdrachten. Omdat ook leerlingen zonder die vorm van onderwijs op school A bij de traditionele lessen werken aan opdrachten (maar

veel beperkter) is de vraag naar de opbrengst van het werken aan opdrachten aan alle leerlingen gesteld zodat enige vergelijking mogelijk is.

3. Vragenlijst voor de docenten van het eerste leerjaar (voor vraagstelling 2, 3,4,5)
De vragen voor de docenten zijn eveneens afgeleid uit de resultaten van de literatuurstudie. Behalve over kenmerken zijn vragen gesteld over de belasting van probleemleerlingen voor docenten en het lesgeven en de knelpunten bij het begeleiden van deze leerlingen. Wat betreft de zorgstructuur is gevraagd naar het oordeel daarover, de eigen rol, eigen vaardigheden en behoefte aan ondersteuning. Ten aanzien van het competentiegericht onderwijs zijn vragen gesteld over geïnformeerde mening, de mening over de geschiktheid voor diverse groepen leerlingen, eigen vaardigheden, behoefte aan ondersteuning en eigenaarschap over het concept.

Behalve de gesloten vragen in alle vragenlijsten waren er open vragen, onder andere naar knelpunten en adviezen. Daarnaast was er ruimte voor aanvullingen. De antwoorden van de gesloten vragen zijn verwerkt met het statistische programma SPSS. Waar relevant is gekeken naar samenhangen tussen variabelen. De antwoorden op de open vragen zijn geabstraheerd en in categorieën ondergebracht.

Om vraagstelling 3 te kunnen beantwoorden hebben leden van de zorgteams via een interview vragen beantwoord over het zorgsysteem op de scholen. Ten behoeve van vraagstelling 6 is een literatuurstudie uitgevoerd waarvan het resultaat reeds is vermeld in paragraaf 1.2.

Uitvoering van het onderzoek

Voorafgaand aan het onderzoek is een oriënterend gesprek gevoerd met de schoolleider van elke school. Het onderzoek is in de voltallige zorgteams van de scholen geïntroduceerd. Naderhand zijn de contacten onderhouden met de contactpersonen, op school A een adjunct-directeur tevens indertijd zorgcoördinator, op school B de zorgcoördinator. Alle stappen in het onderzoek en alle vragenlijsten zijn met de contactpersonen besproken, nadat ze ruggenspraak hadden gehouden op de eigen school. Het heeft geleid tot zinvolle correcties en aanvullingen.

De contactpersonen hebben er zorg voor gedragen dat de vragenlijsten zijn ingevuld door de mentoren, de leerlingen en de docenten en dat ze zijn ingezameld en terug gestuurd, alles nauwkeurig op de vooraf afgesproken data. De vragenlijsten zijn ingevuld in respectievelijk de maanden april, mei en juni van 2007. De scholen hebben de cijfermatige resultaten ontvangen steeds na enige dagen na ontvangst van de vragenlijsten op het onderzoeksinstituut.

1.4. Respons; achtergrond- en schoolkenmerken van leerlingen en van docenten

Respons

De mentoren hebben hun lijst ingevuld in april 2007, de leerlingen in mei en de docenten in de tweede helft van juni. In onderstaande tabel staat, per school, het aantal vragenlijsten dat is verwerkt.

Tabel 1.1 Aantal verwerkte vragenlijsten

	School A	School B
Mentoren eerstejaars leerlingen	311	152
Eerstejaars leerlingen	226	112
Docenten van eerstejaars leerlingen	35	25

Het aantal leerlingen waarvoor de mentoren een lijst hebben ingevuld is groter dan het aantal leerlingen dat een vragenlijst heeft ingevuld. De mentoren hadden ook voor die leerlingen die de school in het schooljaar 2006-2007 reeds verlaten hadden een lijst ingevuld waardoor het aantal leerlingen bij de mentoren hoger is dan bij de leerlingen zelf. Volgens de gegevens van de mentoren zou van school A 4% van de eerstejaars leerlingen de school in het voorjaar al verlaten hebben, van school B 10%. Daarnaast was een aantal leerlingen ziek of om andere reden afwezig ten tijde van het invullen van hun vragenlijst. Op school A heeft één mentor zijn eigen lijsten niet ingeleverd; ook de leerlingvragenlijsten van zijn klas zijn niet ontvangen. Daarnaast ontbreken de leerlingvragenlijsten van een andere klas. Na verwerking van de leerlingvragenlijsten zijn van school A nog een vijftal ingevulde leerlinglijsten ontvangen maar die zijn niet betrokken bij de resultaten. Omdat het leerlingaantal van mentorlijsten en leerlingvragenlijsten niet geheel overeenkomt verschillen ook een aantal andere gegevens enigszins. In de tekst wordt vermeld van welke lijsten de behandelde gegevens afkomstig zijn.

Vrijwel alle eerstejaars docenten hebben de vragenlijst ingevuld.

Achtergrondgegevens en schoolkenmerken van de leerlingen

De tabellen die behoren bij deze paragraaf staan in bijlage 2. De scholen tellen geen allochtone leerlingen, die variabele is derhalve niet opgenomen.

Geslacht

Onder de respondenten zijn, afgaande op de gegevens van de leerlingen, op school A wat meer jongens dan meisjes, 60% versus 40%. Op school B is de verdeling ongeveer gelijk, 52% jongens versus 48% meisjes.

Samenstelling gezin

Ongeveer twee op de tien leerlingen komen volgens de mentoren uit een onvolledig gezin, op school A 23%, op school B 20%. Aan de leerlingen zijn, op advies van de scholen, geen vragen gesteld over de gezinssituatie of het opleidingsniveau van de moeder.

Vooropleiding

Het percentage leerlingen zonder diploma is, volgens gegevens van de mentoren, bij het begin van het schooljaar 2006-2007 op beide scholen vrijwel gelijk (6% respectievelijk 9%). Op school A hebben drie op de tien leerlingen alleen vmbo-bbl, op school B geldt dat voor vier op de tien leerlingen. De rest heeft een kbl-, gemengd- of tl-diploma. Aan de leerlingen is deze vraag niet gesteld.

Niveau mbo

De eerstejaars leerlingen volgen onderwijs op drie niveaus, namelijk niveau-2 (laagste niveau), niveau-3 of niveau-4 (hoogste niveau). Op beide scholen volgt ongeveer de helft van de responderende leerlingen onderwijs op het hoogste niveau, niveau-4. School A telt wat meer niveau-2 respondenten en wat minder niveau-3 respondenten dan school B.

Op beide scholen volgen aanzienlijk meer jongens dan meisjes onderwijs op het laagste niveau.

Richting mbo

Vanwege het grote aantal opleidingen zijn bij de verwerking van de antwoorden van mentoren en leerlingen min of meer verwante 'werelden' samen genomen tot vier richtingen:

1=Loon/vee: loonwerk, veehouderij, akkerbouw/loonwerk, monteur/chauffeur

2=Groen: groene ruimte, bos en natuur, toerisme en groen, milieutoezicht, commercieel

3=Dier/paard: diervverzorging, paardenhouderij

4=Bloem: bloem en design

De richtingen Loon/vee en Dier/paard zijn qua aantal de grootste opleidingen. Jongens zijn, enkele uitzonderingen daargelaten, op beide scholen te vinden bij Loon/vee en Groen. Meisjes, enkele uitzonderingen daargelaten, doen op beide scholen Dier/paard of Bloem.

Kenmerken responderende docenten

Verreweg de meeste docenten geven les aan meerdere niveaus. Ruim een kwart geeft geen les aan niveau 2. Ongeveer een kwart geeft alleen theorievakken, de anderen zowel praktijk/beroeps- als theorievakken.

Vrijwel alle docenten werkten ook in het voorgaande jaar (2005-2006) al op de school. Slechts één respondent (op school A) had nog niet eerder als docent gewerkt.

Enkele respondenten zijn alleen docent. Alle anderen zijn daarnaast ook nog mentor en hebben deels nog een andere taak (op school B vooral ook nog tutor bij het probleemoplossend leren). Ongeveer de helft is mentor van meer dan één klas.

De docenten op school A is niet gevraagd naar de omvang van hun aanstelling, de docenten op school B wel. Op school B werkt één op de drie respondenten drie dagen of minder, één op de vier de volle week en de rest, vier op de tien, daartussenin.

In de volgende hoofdstukken worden de vraagstellingen in chronologische volgorde behandeld. Hoofdstuk 2 en 3 gaan over de problemen van leerlingen. Hoofdstuk 4 gaat over de knelpunten die deze leerlingen met zich meebrengen. In hoofdstuk 5 en 6 komt de zorgstructuur van beide scholen aan de orde. In hoofdstuk 7 wordt ingegaan op de leerling (met problemen) en competentiegericht onderwijs en in hoofdstuk 8 op de docent en competentiegericht onderwijs. Vraagstelling 5, naar adviezen, komt aan de orde waar dat relevant is. Vraagstelling 6, naar effectieve leerlingzorg in relatie tot competentiegericht onderwijs, is reeds in par. 1.2 behandeld. Het rapport eindigt met een uitgebreide samenvatting en een nabeschuiving, hoofdstuk 9.

2. Percentage leerlingen met problemen; aard en ernst van de problemen; relatie met achtergrondfactoren

In dit hoofdstuk wordt getracht de eerste vraagstelling, naar de problemen, te beantwoorden. Er wordt ingegaan op de omvang (par. 2.1), de aard (par. 2.2) en de ernst van de problemen (par. 2.3). Bekeken wordt in hoeverre er verschillen bestaan naar achtergrond(risico-)factoren als geslacht, niveau, richting, samenstelling gezin en vooropleiding (par. 2.4). Vervolgens komt een andere risicofactor aan de orde, namelijk motivatie voor school en wordt ook ten aanzien daarvan bekeken wat de relatie is met het hebben van problemen (par. 2.5).

In de tekst wordt soms gesproken over 'probleemleerlingen', als een verkorte schrijfwijze voor 'leerlingen met problemen'. De lezer dient zich er van bewust te zijn dat een leerling met problemen echter niet per se een probleemleerling hoeft te zijn.

2.1 Percentage leerlingen met problemen

De informatie in deze paragraaf is afkomstig van mentoren en leerlingen. In onderstaande tabel staat weergegeven welk deel van de leerlingen volgens de mentoren en welk deel volgens de leerlingen problemen heeft of heeft gehad.

Tabel 2.1 Percentage leerlingen dat één of meer problemen heeft of heeft gehad

Problemen	School A	School B
Volgens mentoren	45% (van 311)	56% (van 152)
Vlgs leerlingen (vr 24 leerlvrijst)	55% (van 226)	59% (van 112)
Vlgs leerlingen (vr 28 leerlvrijst)	47% (van 226)	50% (van 112)

In bovenstaande tabel zijn alle leerlingen opgenomen die problemen zouden hebben (gehad), ongeacht of die problemen het leren in de weg staan of niet (daarop wordt ingegaan in hoofdstuk 3).

Volgens de mentoren heeft op school A bijna de helft der leerlingen één of meer problemen en op school B ruim de helft. Afhankelijk van de vraag verschillen de antwoorden van de leerlingen enigszins. De vraag met het voorgedrukte rijtje met mogelijke problemen (vraag 24) levert het hoogste aantal leerlingen met problemen op, ruim de helft op school A en bijna drievijfde op School M. De vraag 'is het probleem opgelost' (vraag 28) met de antwoordmogelijkheid 'heb/had geen probleem', laat een wat lager percentage zien dat problemen heeft of heeft gehad.

Op school A geven wat meer leerlingen aan dat ze problemen hebben dan de mentoren melden. Op school B is het beeld verschillend, bij de ene vraag melden leerlingen zelf een hoger en bij de andere vraag een lager percentage dan de mentoren. De percentages van mentoren en leerlingen lopen echter niet in sterke mate uiteen. Het lijkt of vijf tot zes op de tien leerlingen één of meer problemen hebben (gehad) die het leren al dan niet in de weg staan.

2.2 Percentage leerlingen met problemen per probleemcategorie

In de volgende tabel zijn de hoofdcategorieën van problemen weergegeven. Bij elke hoofdcategorie waren voor de mentoren in het begeleidend schrijven operationaliseringen gegeven. In de leerlingvragenlijst stonden alleen de operationaliseringen. In onderstaande tabel zijn de operationaliseringen van de leerlingen ondergebracht bij de hoofdcategorieën. (De percentages per operationalisering staan in tabel 2.5, uitgesplitst naar geslacht).

In de tabel kan afgelezen worden welk percentage der leerlingen, volgens mentoren en leerlingen, minstens één probleem heeft in de genoemde categorieën. In onderstaande tabel wordt niet gekeken naar het aantal problemen per categorie. Een leerling kan in meerdere categorieën voorkomen. Maar bij het totaal aantal leerlingen met problemen, laatste rij in de tabel, is elke leerling met één of meer problemen maar één keer geteld. Tevens is de gemiddelde ernst per categorie weergegeven, volgens opgave van de mentoren. De mentoren konden op een driepuntsschaal bij elk aangekruist probleem de mate van ernst aangegeven: een beetje (1), tamelijk ernstig (2) en ernstig (3).

Tabel 2.2 Percentage leerlingen met problemen per probleemcategorie volgens mentoren en leerlingen; ernst van de problemen volgens mentoren (gemiddelde van: 1=beetje, 2=tamelijk ernstig, 3=ernstig)

Probleemcategorie	Vlgs mentoren School A n=311 gem. ernst		Vlgs l ln schoolA n=226	Vlgs mentoren School B n=152 gem. ernst		Vlgs l ln SchoolB n=112
a- Leerproblemen	36%	1.64	34%	41%	1.65	32%
b- Schoolgedrags probl.	9%	1.97	5%	14%	1.50	10%
c- Soc-emot problemen	18%	2.00	18%	26%	1.50	25%
d- Psychiatr. Problemen	6%	2.35	4%	7%	2.27	7%
e- Relatie/gezinsprobl.	13%	1.85	15%	15%	1.61	19%
f- Financiële problemen	-		13%	-		9%
g- Gezondheidsprobl	10%	1.85	17%	13%	1.50	20%
Totaal perc leerlingen met problemen	45%	1.66	55%	56%	1.59	59%

Eerst wordt behandeld welke percentages leerlingen bepaalde problemen hebben, daarna komt in par. 2.3 de mate van ernst aan de orde.

Leerproblemen

De categorie 'leerproblemen' telt op beide scholen, zowel volgens de mentoren als de leerlingen, het grootste aantal leerlingen met problemen. Ongeveer één op de vier leerlingen zou 'leerproblemen' hebben. Meest genoemde problemen binnen deze categorie zijn: een slechte, ongemotiveerde werkhouding en tegenvallende prestaties.

De scores op 'tegenvallende resultaten' zijn voor de leerlingen in bovenstaande tabel achterwege gelaten vanwege het hoge percentage leerlingen dat daarop heeft gescoord, namelijk 46% op school A en 64% op School M. Tegenvallende resultaten zijn alleen relevant in relatie tot de mogelijkheden van de leerlingen en een deel van de

leerlingen heeft die relatie waarschijnlijk niet gelegd of kan die niet leggen. De mentoren scoren op tegenvallende prestaties veel lager: op school A 17%, op school B 18%.

Schoolgerelateerde gedragsproblemen

Schoolgerelateerde gedragsproblemen, niet verder geoperationaliseerd, zouden bij ongeveer één op de tien leerlingen voorkomen, op school A iets minder, op school B iets meer.

Sociaal-emotionele problemen

De categorie 'sociale-emotionele problemen' telt ook een relatief groot aantal leerlingen. Bijna één op de vijf (school A) tot één op de vier (school B) leerlingen zou één of meer problemen in deze categorie hebben. Binnen deze categorie is het ontbreken van sociale vaardigheden het meest genoemd. Andere problemen in deze categorie zijn: angsten, depressie en overspannenheid.

Problemen in gezin, met vrienden

Problemen in/met het gezin, waarbij door sommige mentoren en leerlingen is aangevuld problemen met (ex-)vrienden, lijken bij ongeveer één op de zeven leerlingen voor te komen, op school B iets meer dan op school A.

Financiële problemen

De leerlingen is op advies van de scholen ook gevraagd naar financiële problemen. Ongeveer één op de tien leerlingen zegt financiële problemen te hebben, op school A wat meer dan op school B.

Gezondheidsproblemen, lichamelijke beperkingen

Gezondheidsproblemen/ lichamelijke beperkingen zouden bij één tot twee op de tien leerlingen voorkomen. Bij deze categorie is het verschil tussen mentoren en leerlingen het grootst. Leerlingen hebben volgens eigen zeggen meer gezondheidsproblemen dan de mentoren denken.

Officieel gediagnosticeerde psychiatrische problemen

De kleinste categorie wordt gevormd door de officieel gediagnosticeerde psychiatrische problemen, o.a. ADHD en autisme/pdd-nos. Ongeveer één op de twintig leerlingen is officieel gediagnosticeerd, op school B ligt het percentage een enkel procent hoger dan op school A. Vergeleken bij wat in de literatuur gevonden is liggen de percentages hier 1% tot 2% hoger.

Het is opmerkelijk hoe dicht de antwoorden van mentoren en leerlingen, ook als naar de verschillende categorieën gekeken wordt, bij elkaar liggen, met uitzondering van de gezondheidsproblemen.

2.3 Ernst van de problemen

De ernst van de problemen wordt afgeleid over wat mentoren daarover hebben ingevuld en van het aantal problemen dat zowel mentoren als leerlingen vermeld hebben.

Uit tabel 2.2 valt af te lezen dat de problematiek volgens de mentoren in de categorie psychiatrische problemen gemiddeld het ernstigst is. Ook de sociaal-emotionele problematiek en de gedragsproblematiek lijkt, op school A, gemiddeld tamelijk ernstig. Op school B bedraagt de ernst der problemen gemiddeld 1.59, op school A 1.66

(1=beetje, 2=tamelijk ernstig, 3=ernstig). De leerlingen is, zoals eerder gezegd, niet gevraagd naar de mate van ernst van hun problemen.

De volgende tabel laat het aantal problemen zien dat de leerlingen, volgens mentoren en volgens leerlingen zelf, hebben.

Tabel 2.3 Aantal problemen per probleemleerling volgens mentoren en leerlingen

Aantal problemen	Vlgs mentoren		Vlgs leerlingen	
	School A n=141	school A n=125	School B N=85	school B n=67
Eén probleem	32%	41%	34%	42%
Twee of drie problemen	34%	43%	38%	33%
Vier of meer problemen	34%	16%	28%	25%

Ongeveer een derde deel van de leerlingen met problemen zou volgens de mentoren één probleem hebben, een derde deel twee of drie en een derde deel zou vier of meer problemen hebben. De leerlingen van school A zijn iets optimistischer dan hun mentoren wat betreft het aantal problemen. De leerlingen van school B wijken wat dit betreft minder af van hun mentoren.

2.4 Verschillen in problemen naar geslacht, niveau, richting, gezinssamenstelling en vooropleiding

De informatie in deze paragraaf is afkomstig van mentoren en leerlingen. Een viertal leerlingen had hun geslacht en niveau niet ingevuld.

2.4.1 Verschillen in problematiek naar geslacht

In de volgende tabel staan de percentages leerlingen met problemen per geslacht volgens opgave van mentoren en volgens leerlingen zelf. In de tabel is bij de leerlingen de score op de categorie 'tegenvallende leerprestaties' weggelaten.

Tabel 2.4 Percentage jongens en meisjes met één of meer problemen volgens mentoren en leerlingen

Eén of meer problemen	Vlgs mentoren		Vlgs leerln	
	school A	school A	school B	school B
Jongens	43% (van 172 ln)	54% (van 135)	56% (van 71)	52% (van 58)
Meisjes	48% (van 139 ln)	72% (van 90)	56% (van 81)	68% (van 54)

Volgens de mentoren hebben jongens en meisjes ongeveer even vaak één of meer problemen, namelijk wat minder dan de helft op school A en wat meer dan de helft op school B.

Maar volgens de leerlingen zelf hebben meisjes significant vaker één of meer problemen dan jongens (significant wil zeggen dat het verschil niet op toeval berust, met een kleine onzekerheidsmarge van 1% of 5%, al naar gelang de keuze voor de verkozen onzekerheid). Indien de tegenvallende schoolprestaties volgens opgave van de

leerlingen worden meegerekend zijn de percentages over alle leerlingen met problemen: jongens 68%, meisjes 84%. Ook dit verschil is significant. In het voorgesprek met de scholen is ook verondersteld dat meisjes meer problemen zouden hebben.

In onderstaande tabel staan de verschillen tussen jongens en meisjes per soort probleem weergegeven volgens de gegevens van de leerlingen. Tevens is vermeld, via sterretjes, of het verschil significant is.

Tabel 2.5 Aard van de problemen per geslacht; gegevens van leerlingen (* significant met 5% onzekerheidsmarge, ** met 1% onzekerheidsmarge)

Soort probleem	Jongens N=190	Meisjes N=144
a- tegenvallende schoolprestaties *	46%	59%
b- faalangst **	9%	26%
c- dyslexie *	21%	12%
d- dyscalculie	6%	10%
e- gedragsproblemen	6%	9%
f- problemen in het contact met anderen *	5%	11%
g- angsten **	5%	15%
h- depressie	5%	10%
i- overspannenheid **	2%	13%
j- adhd	5%	3%
k- autisme, PDD-NOS	3%	2%
l- problemen thuis *	8%	17%
m- financiële problemen	7%	13%
n- gezondheidsproblemen **	8%	22%
o- lichamelijke beperkingen **	6%	16%
Eén of meer problemen per leerling; met tegenvallende prestaties **	68%	84%
Eén of meer problemen per leerling; zonder tegenvallende schoolprestaties **	46%	71%

Uit de tabel valt af te lezen dat meisjes significant vaker dan jongens vinden dat ze bepaalde problemen hebben: vaker tegenvallende schoolprestaties, vaker faalangst, vaker contactuele problemen, vaker angsten, vaker overspannenheid, vaker problemen thuis, vaker financiële problemen, vaker gezondheidsproblemen en vaker lichamelijke beperkingen. Jongens melden significant vaker dan meisjes dat ze dyslexie hebben.

Opvallend is het relatief grote percentage meisjes dat faalangst en/of gezondheidsproblemen meldt: rond één op de vier meisjes en het relatief grote percentage jongens dat dyslexie meldt: ongeveer één op de vijf jongens. Mentoren zien eveneens dat meisjes meer gezinsproblemen hebben (18% versus 10%) en iets meer gezondheidsproblemen dan jongens (14% versus 8%). Ook mentoren zien meer dyslexie bij jongens dan bij meisjes.

Geen significante verschillen (het verschil zou op toeval kunnen berusten) tussen jongens en meisjes bestaan volgens de leerlingen ten aanzien van:

- dyscalculie, gedragsproblemen, depressie, adhd, autisme/pdd-nos en financiële problemen.

2.4.2 Verschillen naar niveau

In de volgende tabel staan de percentages leerlingen met problemen per niveau, volgens gegevens van mentoren en van leerlingen.

Tabel 2.6 Percentage leerlingen met één of meer problemen per niveau volgens mentoren en leerlingen

Eén of meer problemen	Vlgs mentoren school A	Vlgs leerlingen school A	Vlgs mentoren school B	Vlgs leerlingen school B
Niveau (1/2)	54% (van 78)	51% (van 65)	74% (van 35)	53% (van 17)
Niveau-3	42% (van 73)	57% (van 37)	58% (van 53)	67% (van 39)
Niveau 4	42% (van 160)	57% (van 124)	44% (van 64)	54% (van 55)

Volgens de mentoren neemt het percentage leerlingen met problemen af naarmate het niveau van de opleiding toeneemt, dat geldt in sterke mate voor school B. Het verschil is significant voor beide scholen.

Volgens de leerlingen zelf hebben juist minder leerlingen van niveau-2 problemen dan leerlingen van de hogere niveaus. De verschillen zijn echter niet significant en zouden dus op toeval kunnen berusten.

Als naar het soort probleem gekeken wordt blijken er, in de ogen van de leerlingen, ten aanzien van slechts enkele problemen verschillen tussen de drie niveaus te bestaan. Leerlingen van niveau-2 melden significant minder vaak tegenvallende schoolprestaties (niveau-2: 32%, niveau-3: 57%, niveau-4: 59%) en problemen thuis (niveau-2: 4%, niveau-3: 12%, niveau-4: 16%). Leerlingen van niveau-3 melden significant vaker gedragsproblemen (niveau-2: 7%, niveau-3: 16%, niveau-4: 3%).

2.4.3 Verschillen naar richting

In de volgende tabel staan de percentages leerlingen met problemen per richting volgens gegevens van mentoren en van leerlingen. Een aantal opleidingen zijn samengenomen zoals in par. 1.4 is beschreven.

Tabel 2.7 Percentage leerlingen met één of meer problemen per richting volgens mentoren en leerlingen

Eén of meer problemen	Vlgs mentoren school A	Vlgs leerlingen school A	Vlgs mentoren school B	Vlgs leerlingen school B
Loon/vee	33% (van 93)	42% (van 79)	44% (van 39)	42% (van 38)
Groen	53% (van 68)	46% (van 54)	64% (van 22)	46% (van 16)
Dier/paard	46% (van 115)	72% (van 67)	59% (van 68)	72% (van 45)
Bloem	57% (van 35)	73% (van 26)	61% (van 23)	73% (van 13)

Volgens de mentoren van beide scholen tellen Bloem, Groen en Paard het grootste percentage leerlingen met één of meer problemen. Opmerkelijk is dat de leerlingen van

Groen van beide scholen minder problemen en van Dier/paard meer problemen bij zichzelf zien dan de mentoren dat bij hen doen. Zowel volgens de mentoren als volgens de leerlingen telt Loon/vee het kleinste percentage leerlingen met problemen. De verschillen zijn significant.

In bijlage 1.1 staat de tabel met de verschillen per soort probleem naar de richting. Deels lopen die verschillen parallel aan de verschillen naar geslacht: jongens doen vooral Loon/vee en Groen, meisjes doen vooral Dier/paard, Bloem en een klein deel doet Groen.

Leerlingen van de richtingen Dier en Bloem hebben aanzienlijk vaker dan leerlingen van Loon/vee en Groen faalangst, angst in het algemeen, overspannenheid, problemen thuis (vooral bij Dier), financiële problemen (vooral bij Bloem), gezondheidsproblemen (vooral Bloem) en lichamelijke beperkingen. Leerlingen van Dier lijden, naar eigen zeggen, vaker aan een depressie dan de leerlingen van de andere richtingen. Bij Groen en Loon/vee komt iets vaker dyslexie voor maar de verschillen zijn niet significant.

2.4.4 Verschillen naar gezinssamenstelling

Mentoren hebben aangegeven of een leerling uit een volledig dan wel onvolledig gezin komt. Leerlingen is daar niet naar gevraagd. Onderstaande tabel toont, per school, welk percentage leerlingen uit een volledig en welk percentage uit een onvolledig gezin geen probleem of één of meer problemen heeft.

Tabel 2.8 Percentage leerlingen met geen, één of meer problemen naar samenstelling gezin; gegevens van mentoren

Aantal problemen	School A Volledig n=244 (77%)	school A onvolledig gezin n=66 (23%)	School B Volledig N=90 (80%)	school B onvolledig gezin n=23 (20%)
Geen probleem	58%	36%	51%	4%
Eén probleem	15%	15%	22%	13%
Twee of drie problemen	15%	20%	21%	30%
Vier of meer problemen	12%	29%	6%	52%

Volgens de mentorgegevens hebben leerlingen uit onvolledige gezinnen significant (met 1% onzekerheid dat verschillen op toeval berusten) vaker problemen dan leerlingen uit volledige gezinnen. Op school A heeft de helft van de leerlingen uit een onvolledig gezin twee of meer problemen (tegenover iets meer dan een kwart uit de volledige gezinnen). Op school B hebben acht van de tien leerlingen uit onvolledige gezinnen twee of meer problemen (tegenover iets meer dan een kwart uit volledige gezinnen).

2.4.5 Verschillen naar vooropleiding

Mentoren hebben aangegeven of en zo ja welk diploma leerlingen behaald hadden voor ze op de groene school kwamen. De volgende tabel toont, per school, welk percentage leerlingen zonder diploma/met een bbl-diploma en welk percentage met een hoger diploma (vmbo-kbl, gemengd, tl) geen probleem of één of meer problemen heeft.

Tabel 2.9 Aantal problemen naar vooropleiding (diploma); gegevens van mentoren

Aantal problemen	School A Geen, bbl n=92 (35%)	school A kbl, gem, tl n=175 (66%)	School B Geen,bbl N=62 (48%)	school B kbl, gem, tl n=67 (52%)
Geen probleem	44%	58%	34%	55%
Eén of meer problemen	56%	42%	66%	45%
Totaal	100%	100%	100%	100%

Volgens de mentorgegevens hebben leerlingen die in de vooropleiding geen of alleen het bbl diploma behaald hebben significant vaker problemen dan leerlingen met een kbl, gemengd of tl-diploma.

Leerlingen met geen of een bbl-diploma hebben ook vaker vier of meer problemen dan leerlingen met een hoger diploma (op school A 26% versus 11%; op school B 23% versus 10%). Uitsplitsing van de 'hogere' diploma's -kbl, gemengd en tl- laat ook zien dat naarmate het diploma hoger is de leerling minder problemen heeft.

2.4.6 Achtergrondkenmerken die samenhangen met het hebben van problemen

Ten aanzien van de leerlinggegevens is via een anova-analyse (bepaalde statistische analysetechniek) nagegaan welke van de drie variabelen, geslacht, niveau en richting, het meest samenhangen met het aantal problemen, variërend van nul tot meer dan vier (zie bijlage 12, tabel 1).

Het blijkt dat het geslacht niet het meest samenhangt met het aantal problemen maar, als naar het totaal van de leerlingen gekeken wordt, niveau en richting wel. Als per school de uitkomst bekeken wordt blijkt dat op school A de variabelen afzonderlijk niet samen met het aantal problemen maar in combinatie wel. Op school B hangen de variabelen niveau en richting wel afzonderlijk samen met het aantal problemen en daarnaast in combinatie.

Voor de duidelijkheid: er is gekeken naar het aantal problemen, niet naar elk probleem afzonderlijk. Eerder zagen we dat tussen jongens en meisjes wel verschillen bestaan ten aanzien van soorten problemen.

Ten aanzien van de mentorgegevens is dezelfde analyse uitgevoerd maar nu met de aantallen problemen zoals de mentoren die hebben gemeld en met uitbreiding van de variabelen met samenstelling gezin (on/volledig) en vooropleiding (geen diploma/bbl versus kbl-, gemengd en tl diploma), variabelen die in de leerlingvragenlijst niet opgenomen waren (zie bijlage 2, tabel 2).

Het blijkt dat, als naar het totaal van de leerlingen van beide scholen gekeken wordt, de gezinssamenstelling afzonderlijk samenhangt met het aantal problemen en daarnaast de afzonderlijke variabelen in combinatie samenhangen met het aantal problemen.

Op school A hebben de variabelen in combinatie wel samenhang met het aantal problemen maar afzonderlijk niet. Op school B laten de variabelen gecombineerd eveneens samenhang zien maar daarnaast vertonen de variabelen niveau en gezin een zelfstandige samenhang met het aantal problemen.

Geslacht op zich blijkt dus niet de belangrijkste rol te spelen bij het aantal problemen (los van de aard er van). Niveau en richting doen dat wel. Ook onvolledigheid van het gezin blijkt een rol te spelen bij het aantal problemen van een leerling. Voor een klein deel is dat te verklaren door het feit dat één van de vele mogelijke problemen was 'gezinsproblemen'. Maar bij het weglaten van die antwoordmogelijkheid veranderen de uitkomsten niet.

2.5 Motivatie voor school; samenhang met problemen

2.5.1 Motivatie van leerlingen voor school en beroep

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat behalve een aantal reeds behandelde achtergrondkenmerken van leerlingen ook geringe schoolmotivatie en weinig schoolplezier en slechte sociale relaties kenmerken zijn van risicoleerlingen, waartoe mogelijk ook een deel van de aan dit onderzoek deelnemende leerlingen behoort. Daarom zijn daarover enige vragen gesteld. Slechte sociale relaties zijn vertaald naar het onderwijs als oordeel over docent(activiteiten) en over medeleerlingen. De vragen met betrekking tot schoolmotivatie en met betrekking tot de relatie met docenten en medeleerlingen worden apart behandeld. Bekeken wordt wat de samenhang is met het hebben van problemen.

In onderstaande tabel staan de vragen rond de motivatie voor school en beroep verkort geformuleerd. De meeste vragen kennen drie antwoordmogelijkheden, bijvoorbeeld 'nee, gaat wel, ja' of 'nooit, soms, vaak'. In de tabel worden de percentages van de meest positieve antwoorden niet weergegeven, dit vanwege de inzichtelijkheid en omdat het in dit onderzoek gaat om het in kaart brengen van knelpunten. De positieve antwoorden bedragen 100% min de som van de beide weergegeven percentages. Op school A krijgt een deel van de leerlingen, meest niveau-2 leerlingen, competentiegericht onderwijs (co). De rest krijgt gewoon onderwijs. De antwoorden van de twee groepen worden apart vermeld. De reden is dat het competentiegericht onderwijs de motivatie voor school zou vergroten. Er is niet alleen sprake van aan de praktijk gelieerde opdrachten met daaraan gekoppeld theorie maar ook van kleine groepen en intensieve interactie tussen leerlingen en docenten (begeleiders). Gemakshalve staat in deze tabel school B het eerst vermeld!

Tabel 2.10 Motivatie van leerlingen voor beroep en school; meest positieve antwoorden niet vermeld (100% min vermelde percentages). School B eerst genoemd!

Onderwerp vraag	Negatieve/ neutrale antwoorden	School B N=112	School A (geen comp ger.ondw) n=189	School A (wel co) N=38
a- Thuis over school praten	Nooit/ soms	5%/ 64%	3%/ 67%	3%/ 76%
b- Juiste schoolkeuze	Nee/ weet niet	7%/ 20%	8%/ 24%	3%/ 13%
c- Zin in beroep	Nee	8%	11%	0%
d- Voorkeur werken of schl	Werken	50%	52%	63%
e- Zin terugkomen na vak	Nee/ gaat wel	15%/ 41%	19%/ 43%	13%/ 45%
f- Best doen op school	Nee/ gaat wel	6%/ 34%	6%/ 46%	0%/ 50%
g- Dit schooljaar gespijbeld	Vaak/ geregeld	2%/ 17%	5%/ 10%	0%/ 8%
h- Graag naar school gaan	Nee/ gaat wel	13%/ 37%	16%/ 44%	3%/ 55%
i- Opzien tegen het naar school gaan	Vaak/ soms	11%/ 53%	15%/ 53%	3%/ 58%
j- Veel leren op school	Nee/ gaat wel	10%/ 53%	14%/ 50%	8%/ 63%

Echt negatief is steeds maar een relatief klein deel van de leerlingen, meest minder dan 10%. Wel redelijk veel leerlingen zijn niet uitgesproken negatief maar ook niet uitgesproken positief. Opvallend is dat eigenlijk maar weinigen geen zin hebben in het

beroep waarvoor ze worden opgeleid. Ruim de helft gaat overigens wel liever werken dan nog langer naar school te gaan.

Opvallend is dat van de leerlingen die competentiegericht onderwijs krijgen (de leerlingen van het laagste niveau) slechts een enkeling echt negatief antwoordt. Ze lijken ook minder gespijeld te hebben dan de andere leerlingen. Wel praten ze minder dan andere leerlingen thuis over school; mogelijk hebben ze daar geen zin in of mogelijk is de thuissituatie niet geïnteresseerd.

Uit ander onderzoek (o.a. de Vries, 2005) is naar voren gekomen dat vooral leerlingen die opzien tegen het naar school gaan het zelf moeilijk hebben. Op deze scholen geldt dat voor iets meer dan één op de tien leerlingen; ook hierop scoren de leerlingen die competentiegericht onderwijs krijgen gunstiger.

Ongeveer één op de tien leerlingen vindt dat ze niet veel leren op school. Ruim de helft vindt dat dat wel gaat. Het betekent dat ongeveer een derde van de leerlingen vindt dat ze veel leren op school.

Meisjes blijken significant gemotiveerder voor school dan jongens. Leerlingen van Loon/vee spijbelen het meest en hebben het minst zin om na de vakantie terug te komen. Ook vinden ze de praktijklessen minder leerzaam dan leerlingen van de andere richtingen. In bijlage 1.2 staan de verschillen per vraag naar geslacht, niveau en richting.

2.5.2 Mening over docenten en medeleerlingen

Onderstaande tabel toont de resultaten van de vragen over docenten en medeleerlingen. Ook deze vragen hadden drie antwoordmogelijkheden, namelijk 'geen, sommige leraren (leerlingen), de meeste leraren (leerlingen)'. Indien relevant was de antwoordmogelijkheid 'niet nodig' toegevoegd. Opnieuw zijn de percentages van het meest positieve antwoord, 'de meeste leraren' niet vermeld (100% min de som van de beide weergegeven percentages). NB. Gemakshalve staat ook in deze tabel school B het eerst vermeld!

Tabel 2.11 Mening over docenten en medeleerlingen; meest positieve percentages niet vermeld (de meeste leraren/ leerlingen=100% min beide andere percentages). School B eerst genoemd!

Vraag	negatieve/ neutrale antwoorden	School B N=112	School A (geen co) N=189	School A (wel co) N=38
a- Luisteren leraren goed	Geen/ sommigen	1%/ 55%	3%/ 52%	3%/ 66%
b- Leggen leraren goed uit	Geen/ sommigen	3%/ 64%	2%/ 62%	0%/ 66%
c- Helpen leraren goed	Geen/ sommigen	4%/ 54%	2%/ 57%	5%/ 53%
d- Nemen leraren je serieus	Geen/ sommigen	2%/ 41%	3%/ 38%	3%/ 24%
e- Vind je klasgenoten leuk	Geen/ sommigen	1%/ 16%	2%/ 18%	0%/ 11%

Slechts een enkele leerling is negatief over alle docenten. Ruim de helft tot tweederde deel van de leerlingen is positief over sommige docenten wat betreft het luisteren, uitleggen en helpen. Het betekent dus dat deze leerlingen niet over alle docenten gunstig oordelen. Positief is wel dat het oordeel over het zich serieus genomen voelen door docenten beter scoort dan de andere docent-activiteiten. Dit geldt in nog sterkere mate voor leerlingen die competentiegericht onderwijs ontvangen. Bijna driekwart van de

leerlingen die competentiegericht onderwijs krijgen vindt dat de meeste docenten hen serieus nemen.

Lang niet alle leerlingen zeggen het overigens als ze iets niet snappen. Een enkeling zegt het nooit. Op school B zegt 36% het soms, op school A in de klassen zonder CO zegt 43% het soms, in de klassen met CO 26%. De rest zegt het meestal. Uiteraard is het van belang dat docenten controleren of leerlingen het wel snappen en dat ze de drempel wegnemen voor leerlingen om het te zeggen.

Het meest positief zijn leerlingen over hun klasgenoten. Ongeveer één op de vijf is daarover wat negatief, de anderen vinden hun meeste klasgenoten leuk.

In hun oordeel over de docenten verschillen de meisjes niet van de jongens. Meisjes vinden wel iets vaker meer klasgenoten leuk. In bijlage 1.2 staan de verschillen per vraag naar geslacht, niveau en richting.

2.5.3 *Samenhang tussen problemen enerzijds en motivatie voor school en oordeel over docenten anderzijds*

De vragen met betrekking tot de motivatie voor school en beroep blijken zodanig samen te hangen dat er - na omwerking van de antwoordmogelijkheden in dezelfde richting, van negatief naar positief - een schaal van gemaakt kan worden, de schaal 'motivatie voor school' (zie bijlage 1.3). In plaats van bij bewerkingen gebruik te maken van de afzonderlijke vragen kan gebruik gemaakt worden van deze schaal. De schaal 'motivatie voor school' omvat de volgende vragen: zin na vakantie terug te komen, best doen, spijbelen, graag naar school gaan, opzien tegen naar school gaan, veel leren. De vragen rond het beroep behoren er niet toe.

Over de vragen met betrekking tot het oordeel over docenten kan eveneens een schaal gemaakt worden (zie bijlage 1.3). Tot de schaal 'oordeel over docenten' behoren de vragen: docenten luisteren goed, leggen goed uit, helpen goed, nemen leerlingen serieus.

Tussen het aantal problemen dat leerlingen volgens eigen zeggen hebben (nul, één, twee of drie, vier of meer) en de score op de schalen motivatie en oordeel over de docenten is de samenhang berekend (.00 betekent geen enkele samenhang, 1.00 betekent volledige samenhang). Onderstaande tabel toont de resultaten.

Tabel 2.12 Samenhang tussen het aantal problemen en de motivatie voor school en het oordeel over docenten. Gegevens van leerlingen (*significant met 5% onzekerheid, ** significant met 1% onzekerheid)

Aantal problemen (0 tot >4)	Motivatie	Oordeel over Docenten
School A: (n=226)	(r=-.13)	** (r=-.22)
School B: (n=112)	(r=.06)	(r=-.07)
Totaal: (n=338)	(r=.02)	** (r=-.16)

Het blijkt dat naarmate leerlingen meer problemen hebben ze niet meer of minder gemotiveerd zijn voor school, dat geldt voor beide scholen. Het blijkt wel dat naarmate de leerlingen van school A meer problemen hebben ze negatiever zijn over docenten

(het minteken is een gevolg van de antwoordmogelijkheden die in tegengestelde richting lopen, motivatie en oordeel van negatief naar positief, problemen omgekeerd).

3. Leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan; mogelijke invloed van de school; adviezen van leerlingen

De onderwerpen in dit hoofdstuk vormen een uitbreiding van de eerste vraagstelling en een toespitsing op het onderwijs. Een groot aantal leerlingen heeft weliswaar problemen maar voor de scholen is relevant de vraag of de problemen het leren in de weg staan. In par. 3.1 wordt daarop ingegaan. In par. 3.2 wordt bekeken welke problemen met name het leren in de weg staan. Ook nagegaan wordt of in de ogen van de leerlingen de school iets kan doen aan de problemen die het leren in de weg staan (par. 3.3). Tot slot worden de adviezen vermeld die leerlingen gegeven hebben om leerlingen met problemen te helpen (par. 3.4).

3.1 Percentage leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan

De informatie in deze paragraaf is afkomstig van mentoren en leerlingen. Voor de mentoren is het percentage leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan afgeleid van het al dan niet invullen van de vraag of de leerling voor die problematiek begeleid is. Aan de leerlingen is direct gevraagd of hun probleem(en) het leren in de weg staat(n). Onderstaande tabel toont de resultaten.

Tabel 3.1 Percentage leerlingen bij wie de problemen het leren in de weg staan

	School A	School B
Volgens mentoren	39%	41%
Volgens leerlingen	30%	26%

Volgens mentoren hebben/hadden ongeveer vier op de tien leerlingen specifieke begeleiding nodig. Niet alle leerlingen met problemen zouden specifieke begeleiding behoeven. Dat geldt vooral voor leerlingen met dyslexie en dyscalculie, een deel zou al voldoende begeleid zijn in het voortgezet onderwijs. Er wordt bij de leerlingen met deze problematiek wel rekening gehouden met hun belemmeringen.

Volgens de leerlingen zelf zouden bij drie op de tien leerlingen de problemen het leren in de weg staan.

Mentoren hebben iets meer leerlingen begeleid dan dat er leerlingen zijn die zeggen dat de problemen het leren in de weg staan. Het verschil kan een gevolg zijn van het verschil in de vraagstelling.

3.2 Aard van de problemen die het leren in de weg staan

In de volgende tabel is per probleem aangegeven voor welk percentage van de leerlingen met een bepaald probleem het probleem het leren in de weg zou staan. De gegevens zijn afkomstig van de leerlingen zelf.

Tabel 3.2 Per probleem het percentage leerlingen dat belemmering ondervindt bij het leren; gegevens van leerlingen

Soort probleem	School A N=221	School B N=111
a- tegenvallende schoolprestaties	49% (van 100 lln)	28% (van 71 lln)
b- faalangst	54% (van 35 lln)	53% (van 19 lln)
c- dyslexie	50% (van 40 lln)	38% (van 16 lln)
d- dyscalculia	38% (van 16 lln)	68% (van 9 lln)
e- gedragsproblemen	33% (van 12 lln)	58% (van 12 lln)
f- problemen in het contact met anderen	75% (van 16 lln)	40% (van 10 lln)
g- angsten	59% (van 17 lln)	50% (van 14 lln)
h- depressie	93% (van 15 lln)	78% (van 9 lln)
i- overspannenheid	77% (van 13 lln)	78% (van 9 lln)
j- adhd	71% (van 7 lln)	77% (van 6 lln)
k- autisme, PDD-NOS	75% (van 4 lln)	50% (van 4 lln)
l- problemen thuis	73% (van 26 lln)	64% (van 14 lln)
m- financiële problemen	56% (van 18 lln)	36% (van 14 lln)
n- gezondheidsproblemen	74% (van 27 lln)	26% (van 19 lln)
o- lichamelijke beperkingen	65% (van 26 lln)	50% (van 10 lln)

Op beide scholen staan volgens de leerlingen *depressie*, *overspannenheid*, *adhd* en *problemen thuis* het leren het meest frequent in de weg. Driekwart of meer van de leerlingen met dergelijke problemen zegt daardoor belemmeringen bij het leren te ondervinden. Op school A ondervindt van de leerlingen met een depressie zelfs 93% daarvan een belemmering, op school B 78%. Van de leerlingen met faalangst en andere angsten, autisme en lichamelijke problemen ondervindt ongeveer iets meer dan de helft daarvan een belemmering bij het leren (school A autisme 75%).

Wat de andere problemen betreft verschilt het beeld per school.

Op school A heeft van de leerlingen met dyslexie, contactuele problemen, financiële problemen en gezondheidsproblemen de helft of meer daarvan last bij het leren; van leerlingen met gezondheidsproblemen heeft zelfs 74% daarvan last. De leerlingen op school B ervaren deze problemen minder vaak als storend bij het leren dan de leerlingen van school G. Op school A zegt ongeveer een derde van de leerlingen met dyscalculie en gedragsproblemen daarvan hinder bij het leren te ondervinden. Op school B ondervinden de leerlingen van die problemen weer vaker hinder.

Als leerlingen geen belemmering van een bepaald probleem ondervinden hoeft dat niet te betekenen dat ze geen belemmering ondervinden van een ander probleem. Hoe meer problemen de leerlingen hebben, hoe vaker ze een belemmering ervaren bij het leren.

Meisjes ervaren hun problemen significant vaker als een belemmering voor het leren dan jongens: van de meisjes ervaart 37% hun probleem(en) als een belemmering, van de jongens 24%.

3.3 Mogelijke invloed van school op problemen

Leerlingen hebben aangegeven of hun problemen ten tijde van het invullen van de vragenlijst was opgelost, niet was opgelost of dat de school er niets aan kan doen.

In onderstaande tabel staan de resultaten. Leerlingen die geen problemen hebben of hadden zijn in deze tabel buiten beschouwing gebleven. De aantallen waarvan de percentages zijn berekend kunnen afgeleid worden van tabel 4.2

Tabel 3.3 Percentages leerlingen die zeggen dat de school niets aan hun problemen kan doen, percentages lln waarbij de problemen nog niet zijn opgelost en percentages lln van wie de problemen wel al zijn opgelost

Soort probleem	School A, N=115			School B, N=55		
	Kan school niets aan doen	niet opgelost	opgelost	Kan school niets aan doen	niet opgelost	opgelost
a- tegenvallende schoolpr	30%	41%	30%	31%	34%	34%
b- faalangst	38%	46%	17%	46%	46%	8%
c- dyslexie	24%	40%	36%	30%	50%	20%
d- dyscalculie	14%	14%	71%	67%	17%	17%
e- gedragsproblemen	30%	30%	40%	22%	44%	33%
f- problemen in contact met anderen	42%	42%	17%	17%	50%	33%
g- angsten	36%	43%	21%	40%	40%	20%
h- depressie	43%	36%	21%	25%	63%	13%
i- overspannenheid	39%	39%	23%	63%	25%	13%
j- adhd	50%	50%	0%	20%	40%	40%
k- autisme, PDD-NOS	33%	67%	0%	25%	50%	25%
l- problemen thuis	55%	32%	14%	23%	46%	31%
m- financiële problemen	42%	42%	17%	50%	30%	20%
n- gezondheidsproblemen	27%	46%	27%	50%	33%	17%
o- lichamel. beperkingen	29%	48%	24%	75%	0%	25%

Tussen problemen en tussen scholen bestaan aanzienlijke verschillen.

Een min of meer vergelijkbaar beeld op beide scholen laten zien: dyslexie, gedragsproblemen (kan gemiddeld volgens ongeveer een kwart der leerlingen de school niets aan doen), autisme/ PDD-Nos, tegenvallende schoolprestaties (kan volgens gemiddeld ongeveer een derde de school niets aan doen), angsten, faalangst (kan volgens rond de veertig procent de school niets aan doen), financiële problemen (kan volgens wat minder dan de helft de school niets aan doen).

Aanzienlijke verschillen in de antwoorden van de leerlingen van beide scholen bestaan er ten aanzien van de andere problemen.

Van de leerlingen van school A denken er tamelijk veel dat de school wat kan doen aan gezondheidsproblemen, lichamelijke beperkingen en dyscalculie. Van de leerlingen van school B denken juist relatief weinigen dat de school iets aan deze problemen kan doen. Zo denkt bijvoorbeeld slechts 14% van de leerlingen van school A dat de school niets aan dyscalculie kan doen en zegt 71% dat hun dyscalculieprobleem is opgelost terwijl van de leerlingen van school B 67% denkt dat de school niets aan dyscalculie kan doen en zegt 17% dat het probleem opgelost. Leerlingen van school B denken minder vaak dat de school niets kan doen aan problemen in contact met anderen, van school B denkt 17% dat, van school A 42%. Op school B zouden voor 33% van de leerlingen contactuele problemen zijn opgelost, op school A voor 17%.

3.4 Adviezen van leerlingen om leerlingen met problemen te helpen

Via een open vraag hebben leerlingen aangegeven hoe zij denken dat leerlingen met problemen geholpen zouden kunnen worden. Een groot aantal leerlingen heeft de vraag beantwoord; er zijn zowel adviezen aan leerlingen als aan docenten gegeven. De antwoorden van de leerlingen van beide scholen zijn eensluidend. Onderstaande tabel toont de adviezen.

Tabel 3.4 Adviezen van leerlingen hoe leerlingen met problemen te helpen

Aan leerlingen:	
-	Er over praten: met mentor, ouders, vrienden
-	Melden: bij begeleiders, niet mee rondlopen, open zijn, niet schamen, in de klas vertellen, niet bang wezen
-	Naar andere school gaan (slechts tweemaal genoemd)
Aan docenten:	
-	Goede relatie hebben: persoonlijke band opbouwen, goed luisteren, interesse tonen, meer vragen, beter contact leraar-leerling
-	Ondersteunende aanpak bieden: meer/beter begeleiden, ondersteunen en helpen met huiswerk, direct ingrijpen, rustig aanpakken, niet gelijk met de neus er boven op, contact hebben met externe hulpverleners, en, eenmaal genoemd, leraren moeten strenger en feller worden.

4. De 'last' voor docenten van leerlingen met problemen; adviezen van docenten

In dit hoofdstuk wordt de tweede vraagstelling behandeld, de last voor docenten. De informatie in dit hoofdstuk is afkomstig van de vragenlijst die de docenten ingevuld hebben. In par. 4.1 wordt behandeld hoeveel tijd en energie docenten kwijt zijn aan leerlingen met problemen. In par. 4.2 wordt ingegaan op de negatieve invloed van leerlingen met problemen op het gebeuren in de klas. In par. 4.3 wordt beschreven waaruit de belasting voor de docenten bestaat en wat de grootste knelpunten zijn. In par. 4.4 tenslotte worden de adviezen opgesomd die docenten hebben gegeven om knelpunten aan te pakken.

4.1 Tijd en energie die docenten kwijt zijn aan leerlingen met problemen

In de volgende tabel staat per niveau weergegeven welk percentage van hun tijd en hun energie docenten gemiddeld besteden aan leerlingen met problemen. Vrijwel alle docenten die lesgeven aan de betreffende niveaus hebben de vragen beantwoord.

Tabel 4.1 Per niveau gemiddeld percentage van hun tijd en energie die docenten besteden aan leerlingen met problemen

	<i>Gemiddeld percentage tijd besteed aan leerlingen met problemen</i>		<i>Gemiddeld percentage energie besteed aan leerlingen met problemen</i>	
	School A	School B	School A	School B
a- Niveau-(1)-2	39%	40%	37%	58%
b- Niveau-3	27%	28%	29%	37%
c- Niveau-4	20%	16%	20%	19%

Op beide scholen zijn docenten een relatief groot deel van hun tijd kwijt aan leerlingen met problemen. Zo nemen de leerlingen met problemen van niveau-2 viertiende deel van de 'lestijd' in beslag. Naarmate het niveau hoger is neemt die tijd af.

De leerlingen met problemen kosten de docenten ook veel van hun energie, op school B geldt dat voor de niveaus 2 en 3 nog meer dan op school A. Eerder (par. 2.4.2) zagen we dat ook volgens de mentoren het percentage leerlingen met problemen en de ernst van de problemen afneemt naarmate het niveau hoger is. Overigens bleken die verschillen niet uit de antwoorden van de leerlingen.

4.2 Negatieve invloed van leerlingen met problemen

De docenten konden aangeven in hoeverre er een negatieve invloed van leerlingen met problemen uitgaat op diverse aspecten van het onderwijs. De antwoordmogelijkheden waren: geen, een beetje, redelijk veel en veel. In onderstaande tabel zijn, met het oog op de duidelijkheid, de antwoordmogelijkheden redelijk veel en veel samengenomen.

Tabel 4.2 Mate van negatieve invloed van leerlingen met problemen op diverse aspecten van het gebeuren in de klas

	School A			School B		
	Invloed school: geen beetje redelijk/veel			Invloed school: geen beetje redelijk/veel		
a- Toekomen aan lesgeven	12%	56%	32%	8%	48%	44%
b- Leren vd andere leerln	3%	51%	46%	12%	36%	52%
c- Sfeer in de klas	6%	31%	62%	4%	40%	56%
d- Realiseren CO/PGO	16%	34%	51%	12%	16%	56% (nvt 16%)

Vrijwel alle docenten vinden in meer of mindere mate dat leerlingen met problemen een negatieve invloed hebben op, in oplopende mate, het toekomen aan lesgeven, het leren van leerlingen die geen problemen hebben, het realiseren van competentiegericht onderwijs (CO, school A) of probleemgestuurd onderwijs (PGO, school B) en de sfeer in de klas. Ongeveer vijf van de tien docenten vinden dat het leren van de leerlingen die geen problemen hebben lijdt onder de invloed van de leerlingen met problemen en zes van de tien docenten vinden dat leerlingen met problemen redelijk veel tot veel negatieve invloed hebben op de sfeer in de klas. Opmerkelijk is ook dat enkele docenten helemaal geen negatieve invloed zien.

4.3 Aard van de belasting; grootste knelpunten bij het lesgeven aan leerlingen met problemen

Via een open vraag is de docenten gevraagd waaruit de belasting van de leerlingen met problemen bestaat. De antwoorden van beide scholen zijn eensluidend:

- Vermoeidheid, energieverlies, minder plezier
- Tijdverlies voor de les; minder tijd voor andere leerlingen
- Verstoring voor andere leerlingen

Via een andere open vraag is de docenten gevraagd wat voor hen de grootste knelpunten zijn bij het lesgeven aan leerlingen met problemen. De antwoorden van beide scholen zijn eensluidend en overlappen gedeeltelijk de antwoorden op de vorige vraag, zoals uit de volgende tabel blijkt.

Tabel 4.3 Knelpunten bij lesgeven aan leerlingen met problemen

Knelpunten ten gevolge van leerlingen met problemen	
-	Verspilling lestijd
-	Verspilling energie
-	Belemmering voor andere leerlingen
-	Storend gedrag van leerlingen met problemen, ontbreken inzet
-	Te grote groepen
-	Moeilijk te begeleiden in verband met veelvuldige afwezigheid
-	Probleem van afspraken maken
-	Weinig doorstroombmogelijkheden
-	Veel problemen niet oplosbaar
-	Hoe herken ik problemen

Ten aanzien van enkele punten kan iets gezegd worden vanuit de vragenlijst van de leerlingen. Wat betreft het ontbreken van inzet gaat het volgens de antwoorden van de leerlingen om vier (school B) tot vijf (school A) op de tien leerlingen die zich maar matig inzetten. Zo'n 6% van de leerlingen op beide scholen zegt zich in het geheel niet in te zetten. Een uitzondering vormen de leerlingen die op school A competentiegericht onderwijs volgen; geen van die leerlingen heeft geantwoord zich niet in te zetten.

Wat betreft de veelvuldige afwezigheid volgens sommige docenten zouden volgens de leerlingen zelf iets minder dan twee op de tien leerlingen 'geregeld', en enkelen daarvan 'vaak', spijbelen. De antwoorden van de leerlingen met competentiegericht onderwijs zijn ook hier gunstiger.

4.4 Adviezen van docenten om knelpunten aan te pakken

Via een open vraag hebben docenten adviezen gegeven om knelpunten met leerlingen aan te pakken. De antwoorden zijn gerubriceerd en in onderstaand schema samengevat. De docenten van beide scholen verschillen ook hier weinig in hun antwoorden.

Tabel 4.4 Adviezen om knelpunten met leerlingen met problemen aan te pakken

Adviezen voor aanpak
- Aanwezigheid deskundige begeleiding: o.a. aanwezigheid tijdens leerlingbespreking van orthopedagoog voor tips; psycholoog op school om leerlingen gespreksmogelijkheden te bieden
- Helder communiceren: o.a. duidelijke afspraken, protocol, afwezigheid, etc.; regelmatig inventariseren welke lln door docenten als probleemleerling worden ervaren m.b.v. makkelijk in te vullen inventarisatielijst; o.a. vast tijdstip bespreken leerlingen; aanpak bespreken in zorgteam en voorgestelde aanpak als team realiseren
- Professionaliseren: o.a. veel achtergrondinformatie; tijd om kennis op te nemen; zorgteam professionaliseren om ondersteuning te bieden; o.a. trainingen, studiedagen bieden
- Voldoende tijd bieden voor begeleiding; extra tijd: o.a. tijd om leerlingen met problemen door te spreken
- Samenstelling groepen veranderen: kleine groepen; per niveau lesgeven brengt rust; niet in uitzonderingspositie plaatsen
- Snel handelen: niet laten sudderen; snel handelen

5. De leerlingzorg op de scholen; relatie met competentiegericht onderwijs

In dit hoofdstuk wordt een deel van de derde vraagstelling behandeld, namelijk die naar de vormgeving van de zorgstructuur. In par. 1.2 is weergegeven hoe volgens de literatuur de zorgstructuur in het mbo er theoretisch uitziet en hoe die structuur er, gerelateerd aan competentiegericht onderwijs, uit zou kunnen zien. In dit hoofdstuk wordt behandeld wat de feitelijke situatie op de scholen is, in par. 5.1 op school A, in par. 5.2 op school B. In par. 5.3 wordt de feitelijke situatie van de scholen gerelateerd aan hetgeen in de literatuur gevonden is.

5.1 Leerlingzorg school A

De informatie in deze paragraaf is verkregen via de adjunctdirecteur die de leerlingzorg in zijn portefeuille heeft en tevens contactpersoon voor het onderzoek was. Met ingang van het schooljaar 2007-2008 is het zorgsysteem op de school veranderd. Beschreven wordt de nieuwe opzet. De vragenlijsten hadden nog betrekking op de oude opzet. Overigens wordt de leerlingzorg in grote lijnen voortgezet zoals hij was. Er worden in het schooljaar 2007-2008 extra uren ingezet voor de leerlingzorg.

5.1.1 Zorgstructuur school A

Alle zaken die betrekking hebben op de leerlingbegeleiding zijn vastgelegd in het zorgplan. Alle overleg is ingeroosterd.

Mentor/ studieloopbaanbegeleider (SLB'er)

Elke leerling heeft een mentor (in de oude deelskwalificatiestructuur) of een studieloopbaanbegeleider, SLB'er (in de nieuwe kwalificatiestructuur, het competentiegericht onderwijs, dat aangeboden wordt aan een deel van de niveau-2 leerlingen; zie par. 1.2.3). De mentor is vooral het eerste aanspreekpunt voor de leerling in de oude kwalificatiestructuur. Het aantal gesprekken dat de mentor met de leerling voert is niet vastgelegd. De leerling in de oude kwalificatiestructuur kan bij een decaan terecht voor hulp bij het maken van meer specifieke studiekeuzes voor vervolgopleidingen of voor het toekomstige beroep.

De SLB'er heeft zowel de taken van de mentor als van de decaan en bewaakt de studievoortgang. De SLB'er voert jaarlijks minimaal twee maal per jaar een individueel voortgangsgesprek met de leerling over de realisatie van het pop (het persoonlijk ontwikkelingsplan) dat de leerling heeft gemaakt, bespreekt wat de leerling in het vervolg gaat doen en hoe het gaat. De SLB'er begeleidt de procesmatige kant van het onderwijs. De SLB'er is meestal de persoon die ook de meeste lessen geeft aan de leerling.

Voor leerlingen met ernstiger problemen is er het zorgteam. Daarnaast zijn er interne vertrouwenspersonen en is er een externe vertrouwenspersoon.

Overleg docenten/mentoren/ studieloopbaanbegeleiders; bespreking leerlingen

Er is geen mentorenoverleg. In de plaats daarvan is er de leerlingbespreking onder voorzitterschap van de onderwijscoördinator van de afdeling. In het opleidingsoverleg worden leerlingen besproken waarover men zich zorgen maakt. Het overleg vindt elke maandagmorgen plaats. Alle docenten die te maken hebben met de betreffende leerling(en) wonen het overleg bij. Bij het overleg zijn specialisten uit het zorgteam

aanwezig. Omdat de school leerlingen heeft met een leerlinggebonden budget is tevens een consulent van een Regionaal Expertisecentrum, cluster 4, bij het opleidingsoverleg aanwezig.

Elke mentor en SLB'er kan een leerling opgeven. Voor elke leerling zijn 15 minuten beschikbaar. Als er veel leerlingen te bespreken zijn worden er twee groepen gevormd. Er wordt gezamenlijk een diagnose gesteld en een stappenplan gemaakt voor elke leerling. Eventueel vindt nader onderzoek plaats, wordt de leerling verwezen naar het zorgteam of wordt hij extern verwezen. Eventueel wordt een datum vastgesteld voor een evaluatie en wordt opnieuw bekeken welke maatregelen genomen zouden moeten worden. Soms komt een leerling twee of drie keer terug in de bespreking.

Een korte samenvatting van de uitkomst voor elke leerling wordt vastgelegd en in het informatiesysteem gezet. Elke docent kan dus lezen welke leerlingen besproken zijn en wat er zal gebeuren. Ook voorafgaand aan de nieuwe opzet van de zorgstructuur werden docenten geïnformeerd, althans volgens de regels.

Preventieve maatregelen

Aan het begin van het eerste schooljaar worden in het opleidingsoverleg probleemleerlingen besproken waarvan snel duidelijk is dat ze problemen hebben en geven. De school probeert al in de eerste twee weken de probleemleerlingen in kaart te brengen, meestal zo'n 10% van de instroom. Dat gebeurt op grond van het intakegesprek en op grond van informatie van de afleverende school. Het gaat om de leerling die veelvuldig afwezig is, als hij er is de les verstoort, niet gemotiveerd is voor de opleiding maar zich heeft ingeschreven omdat hij tot 18 jaar naar school moet. Deze leerlingen worden 'pappenheimers' genoemd. De pappenheimer krijgt een gesprek met de onderwijscoördinator over een aantal regels zoals aanwezigheid en lesvoorbereiding. De pappenheimer krijgt gedurende een bepaalde periode de kans om aangepast gedrag te laten zien. Indien de pappenheimer in die periode alsnog geen aangepast gedrag vertoont worden maatregelen genomen.

De pappenheimer die 18 jaar is heeft aan het einde van het gesprek met de onderwijscoördinator een contract moeten tekenen waarin staat wat de school van hem verwacht, wanneer de evaluatiedatum plaatsvindt en wie evalueert en dat, indien de leerling in de betreffende periode geen positief gedrag heeft laten zien, hij van school verwijderd wordt. De leerling die nog geen 18 jaar is kan niet zonder meer van school verwijderd worden. In dat geval wordt de leerplichtambtenaar ingeschakeld.

Naast het bespreken van de pappenheimers in de opleidingsoverleggen worden alle niveau-2 leerlingen ook besproken in de opleidingsoverleggen, waarbij de mentor of de SLB'er alle docenten die lesgeven aan de betreffende leerlingen informeert over alle bijzonderheden die bij de intake-procedure bekend zijn geworden.

SLB'ers hebben, zo lang de nieuwe kwalificatiestructuur in ontwikkeling verkeert, éénmaal per week overleg. In dat overleg wordt gesproken over de ontwikkeling van de rol van de SLB'er. In het SLB-overleg worden, om de SLB'ers te professionaliseren, cases besproken van probleemleerlingen; het is ook een soort van intervisie. Leerlingen worden niet besproken. Zodra de rol van de SLB'er gestalte heeft gekregen wordt de frequentie van het overleg teruggeschroefd. SLB'ers hebben een training gevolgd.

5.1.2 Zorgteam school A

Het zorgteam verkeert in het schooljaar 2007-2008 in de opbouwfase. In dit schooljaar wordt geïnvesteerd in extra zorguren. De leden van het team hebben voor hun taak elk 300 uren per jaar. Een adjunctdirecteur draagt de verantwoordelijkheid voor het

zorgteam maar maakt er geen deel van uit. Het zorgteam bestaat sinds het schooljaar 2007-2008 uit vier personen: vier docenten die zich gespecialiseerd hebben in begeleiding van probleemleerlingen. Hun deskundigheden zijn complementair. Er is een taakverdeling gemaakt. Afsproken is dat elke taak door minstens twee personen uitgevoerd moet kunnen worden. De zorgteamleden professionaliseren zich voortdurend. Het team komt in principe eenmaal per week bijeen en bespreekt dan alle voorkomende zaken. Twee keer per jaar komt het zorgteam met alle relevante functionarissen bijeen, namelijk met de adjunct-directeur, de vertrouwenspersonen, de onderwijscoördinatoren, decanen, de BPV coördinatoren. Het zorgteam heeft een goede lijn naar de derdelijnsbegeleiding: de jeugdzorg, de wijkagent, het RIAG, een RMC functionaris.

De school kiest niet voor aanstelling van een psycholoog of orthopedagoog omdat de school de zorg breder wil leggen, namelijk bij de vier deskundigen van het zorgteam.

5.1.3 Competentiegericht onderwijs niveau-2 en de 'probleemleerling', school A

In het schooljaar 2006-2007 kenden de opleidingen Diervverzorging, Groene ruimte, Loonwerk niveau-2 in de eerste twee jaren competentiegericht onderwijs. Ook een 1^e klas niveau-3 en een 1^e klas niveau-4 Toerisme en Groene ruimte ontvingen competentiegericht onderwijs. In het schooljaar 2007-2008 wordt het competentiegericht onderwijs uitgebreid naar alle klassen van niveau-2 en naar Bloem niveau-3 en -4.

Verschillen met de rest van het onderwijs zijn:

- bij deze groepen heeft de studieloopbaanbegeleider tevens de functie van mentor en decaan ; hij verzorgt de meeste lessen.
- rond elke klas verzorgt een beperkt aantal docenten de lessen
- er wordt niet gewerkt volgens de deelkwalificatiestructuur.
- de leerlingen krijgen 1 dag (niv-2) of 2 dagen (niv 3 en 4) per week algemeen vormend onderwijs. Verder heeft men 1 à 2 dagen beroepsgerichte stage op een praktijkplaats buiten de school die men zelf kan verdelen. Het BPV is een combinatie van een dagstage en een blokstage. De rest van de tijd ontvangen de leerlingen competentiegericht onderwijs.
- algemene vakken, die een ondersteunende functie hebben zoals Nederlands, worden in de vorm van workshops gegeven. Het is niet gelukt de meer algemeen vormende vakken geïntegreerd aan te bieden. Ze zijn weer apart ingeroosterd
- men is bezig met het ontwikkelen van portfolio's.
- de docent, expert genoemd, draagt zorg voor de vakinhoudelijke kant van het onderwijs.
- de assessor, en niet de SLB'er, is betrokken bij de beoordeling van de summatieve toetsen.

De rest van de klassen krijgt onderwijs volgens de oude kwalificatiestructuur. Het aandeel projectonderwijs is er zeer gering.

De school hoopt dat door het intensievere contact met de leerling problemen eerder naar voren komen en dat er sneller ingegrepen kan worden. Het is nog te vroeg om daarover al conclusies te trekken.

Met alle docenten wordt jaarlijks een ontwikkelingsgesprek gehouden. De docenten kennen in principe hun sterke en zwakke punten. Jaarlijks geven docenten aan wat ze kunnen en willen geven en aan welke klassen ze les willen geven. Op grond daarvan

wordt een rooster gemaakt dat vervolgens besproken wordt. Bij overlap vindt overleg plaats.

5.1.4 Knelpunten in de leerlingzorg, school A

- Een aantal van de leerplichtambtenaren van de gemeente van school A reageren snel en zorgen er voor dat de leerling alsnog weer in de schoolbankjes plaatsneemt. Niet van alle gemeenten is de leerplichtambtenaar even snel, hetgeen frustrerend is voor de school. Een leerling keert het snelst terug naar school als gedreigd wordt met een geldboete.

- Het is moeilijk om een gemeenschappelijk tijdstip te vinden voor het overleg van het zorgteam. Verder kunnen nog niet alle taken door minstens twee personen van het zorgteam vervuld worden.

5.1.5 Adviezen van school A aan het College van Bestuur:

De overdracht van informatie van afleverende scholen naar het mbo (zogenoemde warme overdracht) verloopt niet goed, zelfs niet van scholen die tot dezelfde scholengroep behoren. Advies:

- verbetering informatie over leerlingen, tenminste van de 'eigen' vmbo-scholen.

In het verleden was er overleg tussen betrokkenen rond de leerlingzorg van de verschillende mbo-vestigingen hetgeen een meerwaarde had. Advies:

- overleg tussen zorgteams van verschillende vestigingen faciliteren.

Omdat de problematiek van leerlingen groter wordt, advies:

- uitbreiding van de uren voor de leerlingzorg in stand houden.

5.2 Leerlingzorg school B

De informatie in deze paragraaf is deels verkregen via het zorgplan, deels via het intakegesprek met de directeur, deels via de counselor die als contactpersoon optrad en deels via de adjunctdirecteur met leerlingzorg in de portefeuille.

5.2.1 Zorgstructuur school B

Alle zaken die betrekking hebben op de leerlingbegeleiding zijn vastgelegd in het zorgplan. Alle overleg is ingeroosterd.

Elke leerling heeft een mentor. De mentor voert jaarlijks minimaal zes individuele voortgangsgesprekken met de leerling over de resultaten op school en tijdens de stage. Elke leerling van niveau-3 en niveau-4 heeft ook een tutor. Die begeleidt kleine tutorgroepen bij het zelfstandig samenwerken met andere leerlingen. De tutor begeleidt ook individueel bij het maken van opdrachten uit het persoonlijke logboek en voert individuele gesprekken met de leerling over de persoonlijke ontwikkeling. De leerling kan bij een decaan terecht voor hulp bij het maken van meer specifieke studiekeuzes voor vervolgopleidingen of toekomstig beroep. En de leerling kan bij een counselor terecht voor zaken die hem dwars zitten en waarbij hij hulp of advies kan gebruiken.

Daarnaast zijn er interne vertrouwenspersonen en is er een externe vertrouwenspersoon (informatie afkomstig uit de Studiegids, schooljaar 2005-2006)

Overleg docenten/mentoren/tutores; leerlingbespreking

Het docententeam vergadert maandelijks. In die vergadering worden leerlingen besproken. Het mentorenoverleg vindt drie maal per jaar plaats. Ook daarin worden leerlingen besproken maar specialistischer. Het tutoroverleg vindt eveneens drie maal per jaar plaats. In dat overleg wordt evaluatief gesproken over het probleemgestuurd

onderwijs (pgo) en het functioneren van leerlingen daarin in meer algemene zin maar niet zozeer over individuele leerlingen.

In het mentoroverleg worden, om mentoren te professionaliseren, cases besproken van probleemleerlingen. Tutoren hebben een training gevolgd.

5.2.2 Zorgteam school B

Het zorgteam bestaat uit vijf personen: één counselor, twee decanen en twee onderwijscoördinatoren. Tweewekelijks bespreken zij alle zaken op het gebied van de leerlingzorg die zich voordoen en daarnaast bespreken ze aangemelde leerlingen. Het zorgteam heeft een goede lijn naar de derdelijnsbegeleiding: de jeugdzorg, wijkagent, RMC functionaris etc.. De counselor neemt deel aan het maandelijks overleg van het preventieteam waar alle mogelijke instellingen/ organisaties voor jeugdzorg en scholen aan participeren onder voorzitterschap van de leerplichtambtenaar.

Aanmelding van een leerling geschiedt veelal door de mentor, die het eerste aanspreekpunt is voor de leerling, maar het kan ook via alle anderen. Tijdens de leerlingbespreking wordt bekeken wat de beste aanpak is voor een leerling. Indien er sprake is van een keuzeprobleem wordt de leerling verwezen naar een decaan, anders naar een counselor maar ook externe verwijzing is mogelijk.

Van alle besprekingen worden verslagen gemaakt die alle docenten per mail krijgen. Bij elke bespreking worden de notulen van de vorige keer bekeken en komen automatisch de leerlingen weer aan de orde die eerder besproken zijn.

5.2.3 Het probleemgestuurd onderwijs (pgo) en de 'probleemleerling', school B

In de onderbouw, niveau-3 en niveau-4, wordt gewerkt met probleemgestuurd onderwijs, in de bovenbouw met projectonderwijs. Het probleemgestuurd onderwijs wordt t.z.t. omgebouwd tot projectonderwijs.

Ten tijde van het invullen van de vragenlijst door leerlingen en docenten werd het probleemgestuurd onderwijs aangeboden tijdens de twee tutoruren. Bij deze vorm van onderwijs werkten leerlingen aan opdrachten waarvoor ze zelf de onderwerpen konden inbrengen en waarvoor ze ook zelf, met begeleiding, de uitwerking konden bedenken. Daarnaast werkten leerlingen aan opdrachten bij het zelfstandig werken bij de vakken.

Inmiddels heeft het pgo een andere opzet gekregen. PGO is in het jaar 2007-2008 ondergebracht bij de vakdocenten (beroepsvakken) op de vakdag. De twee mentoruren zijn gekoppeld aan de vakken. Tijdens die tijd wordt, door de tutoren, vooral aandacht besteed aan de proceskant van het pgo.

De opdrachten zijn door deze werkwijze meer gekoppeld aan het beroep waarvoor de leerling wordt opgeleid. Leerlingen komen tijdens de stage problemen tegen in hun beroepenveld en brengen dat probleem in als opdracht die ze zelf moeten formuleren. De opdracht wordt uitgewerkt in de tutorgroep.

Integratie van pgo in de vakdag levert de volgende voordelen op:

- docent kent het vakgebied rond de opdracht
- kleine tutorgroepjes
- intenser contact tussen docent, tutor en leerlingen
- leerlingen geven zich gemakkelijker bloot
- tutoren kunnen daardoor gemakkelijker een signaalfunctie vervullen.

PGO kan beschouwd worden als een probleemfilter. Door de vereiste vaardigheden worden problemen met betrekking tot de sociaal-emotionele vaardigheden eerder blootgelegd.

5.2.4 Competentiegericht onderwijs niveau-2 en de 'probleemleerling', school B

De opleidingen Dierv verzorging en Paardensport niveau-2 kennen in de eerste twee jaren competentiegericht onderwijs.

Verschillen met het onderwijs dat deze opleidingen voorheen hadden zijn:

- klein aantal docenten houdt zich bezig met de 12 leerlingen
- eerst beroepsgericht leren: heel praktische vakken/activiteiten passend bij het niveau waarvoor ze opgeleid worden, namelijk een assistentfunctie: reinigen, verzorgen, voeren. Het aanbod wordt aangepast bij hun cognitieve en sociale mogelijkheden en bij hun ervaringen
- er zitten wel algemeen vormende vakken in maar in bescheiden mate; voor die vakken komen de leerlingen niet op school. Het zijn de leerlingen die in het verleden nog nooit iets gehaald hebben
- heel veel aandacht voor het stagegebeuren, van 1 dag naar 2 dagen en 3 dagen school
- dag begint met praten over hoe het was op de stage
- werken met logboeken en portfolio's

De ervaringen zijn zeer positief; van de 12 leerlingen die in het schooljaar 2006-2007 zijn gestart is aan het begin van het schooljaar 2007-2008 nog niemand uitgevallen. De proef van bekwaamheid die is afgenomen laat zien dat de leerlingen echt wat opgestoken hebben.

De school is van plan om de teamaanpak uit te breiden. Kleinere groepen met intensieve begeleiding kosten echter meer geld dan de traditionele aanpak.

De keuze van docenten voor competentiegericht onderwijs heeft plaatsgevonden op basis van geschiktheid om les te geven aan niveau-2 leerlingen. Criteria zijn: commitment met leerlingen van niveau-1 en -2, geduld hebben, kunnen inleven in de leefwereld van deze leerlingen en hun leefwereld kunnen vertalen naar de beroepenwereld. De jaarlijks gehouden ontwikkelingsgesprekken met docenten hebben het mogelijk gemaakt docenten meer dan vroeger te sturen en meer eisen aan hen te stellen. Ten gevolge van die gesprekken mogen docenten ook hun voorkeur uitspreken voor wat ze het liefste doen.

5.2.5 Knelpunten school B

- Het zorgteam is nog niet tevreden over de registratie van leerlinggegevens; men is daarom bezig voor elke leerling een dossier te maken.
- De school heeft veel parttimers hetgeen belemmerend werkt. Het streven is nu om nieuwe docenten voor acht tot tien eenheden aan te stellen. Er wordt daarnaast kritisch gekeken naar de kennis, vaardigheden en commitment van sollicitanten, een bevoegdheid is niet voldoende.

5.2.6 Adviezen van school B aan het College van Bestuur:

- duidelijk maken van de mogelijkheden, cognitief en sociaal, van de niveau-2 en de probleemleerlingen
- zorg vraagt steeds meer tijd. De tijd die daarvoor beschikbaar is moet goed ingezet worden, het mag geen resttijd worden. Het moet gezien worden in het geheel van het takenpakket van docenten, het geldt voor alle tijd die voor bepaalde taken beschikbaar is. Mentoren krijgen zorgtijd, afhankelijk van het aantal leerlingen van hun groep.
- extra uren voor de leerlingzorg uitbreiden.

5.3 Leerlingzorg van de scholen gerelateerd aan de literatuur

In par. 1.3 is weergegeven wat volgens de literatuur de vormgeving is of zou kunnen zijn van de zorgstructuur in het mbo, zowel bij de oude kwalificatiestructuur als bij de nieuwe kwalificatiestructuur (competentiegericht onderwijs). In deze paragraaf wordt de feitelijke situatie van de twee bij het onderzoek betrokken scholen daartegen afgezet.

De beide scholen kunnen gekarakteriseerd worden als activerende scholen en waar competentiegericht onderwijs aangeboden wordt is er sprake van een beweging richting de flexibele school.

Het zorgbeleid op beide scholen is gericht op alle leerlingen. Op school A worden leerlingen besproken in het wekelijkse opleidingsoverleg met alle relevante docenten en minstens één lid van het zorgteam. In het overleg wordt de diagnose gesteld en wordt vastgesteld welke aanpak het beste is voor een leerling. Die werkwijze biedt de mogelijkheid dat docenten zich professionaliseren en er een 'teamaanpak' plaatsvindt. Beknopte informatie over het resultaat van de bespreking over elke leerling wordt in het informatiesysteem van de school gezet. Al bij de start van het eerste leerjaar worden leerlingen die problemen (zullen) geven opgespoord (zo'n 10%) en worden maatregelen genomen.

Op school B vindt op docentniveau minder frequent overleg over leerlingen plaats. In mentorbijeenkomsten worden cases behandeld ter professionalisering. Diagnose en aanpak worden vooral in het zorgteam vastgesteld. Docenten krijgen via de mail de notulen van de bijeenkomsten van het zorgteam, met uitgebreid verslag van de bespreking per leerling. Op elke besproken leerling wordt in een volgende bespreking teruggekomen. Ogenscheinlijk professionaliseren docenten van deze school zich minder maar vrijwel elke docent is ook mentor en professionaliseert zich derhalve via de mentorbesprekingen. Op deze school heeft elke niveau-3 en niveau-4 leerling behalve een mentor ook een tutor.

Het competentiegericht onderwijs op beide scholen is zodanig ingericht -kleine groepen, klein team docenten, procesbegeleider die de meeste lessen geeft - dat problemen in een vroeg stadium gesignaleerd en tijdig in de klas 'aangepakt' kunnen worden.

De specialistische zorg vindt op beide scholen voornamelijk buiten de klas plaats, hetzij door een lid/ leden van het zorgteam hetzij extern. Specifieke scholing van docenten vindt in speciale bijeenkomsten plaats. Hier is het drielijnen model nog duidelijk aanwezig.

6. De leerlingzorg: mening; begeleidingsvaardigheden; ondersteuning

In dit hoofdstuk wordt het tweede deel van de derde vraagstelling behandeld, onder andere het oordeel over de leerlingzorg. Par. 6.1 gaat over de percentages leerlingen die zijn begeleid en over de mening van leerlingen over de begeleiding. Par. 6.2 toont de stand van zaken rond de problemen volgens de leerlingen. Par. 6.3 gaat over de mening van de docenten over de ondersteuning bij de begeleiding. Par. 6.4 behandelt de rol die de docenten wenselijk achten bij het begeleiden van bepaalde problemen en op welk deel van de leerlingen ze een positieve invloed verwachten. In par. 6.5 worden de vaardigheden behandeld die docenten zich toedichten om leerlingen met problemen te begeleiden en in par. 6.6 komt tenslotte de behoefte van docenten aan (vormen van) ondersteuning aan de orde.

6.1 Percentages leerlingen die zijn/ worden begeleid; mening van leerlingen

Onderstaande tabel geeft een overzicht van hoeveel leerlingen interne (anders dan door de mentor) en externe begeleiding (hebben) ontvangen volgens de mentoren.

Tabel 6.1 Percentages leerlingen die specifieke interne en externe begeleiding hebben ontvangen/ontvangen volgens mentoren

Begeleiding van leerlingen vlg mentoren:	School A (n=311)	School B (n=115)
a- Specifieke interne begeleiding	7%	16% (incl. decaan)
b- Specifieke externe begeleiding	15%	13%

Op school B hebben meer leerlingen begeleiding van een professionele leerlingbegeleider ontvangen dan op school A. Dat komt doordat op school B de decaan ook expliciet als leerlingbegeleider wordt gezien. Het percentage leerlingen dat extern verwezen is is ongeveer even groot op beide scholen, ongeveer zeven tot acht eerstejaarsleerlingen is in de periode september-april extern verwezen.

Van de 20.000 leerlingen van gereformeerde scholen in Nederland die door de Stichting Dienstverlening Gereformeerd Schoolonderwijs zijn begeleid heeft 5% in een of andere vorm meer specifieke begeleiding ontvangen bij één of meer van de problemen van de ook in dit onderzoek gebruikte categorieën, een lager percentage dus dan van de bij dit onderzoek betrokken mbo-leerlingen. De door de SDGS begeleide leerlingen zijn echter geen leerlingen van mbo-scholen maar van scholen voor voortgezet onderwijs. Ander vergelijkingsmateriaal is niet gevonden.

De leerlingen is gevraagd door wie ze begeleid zijn, door de mentor, de counselor/ leerlingbegeleider, de decaan of een leraar. De vraag is natuurlijk of leerlingen begeleiding ook als zodanig ervaren. Zo'n driekwart noemt de mentor, ongeveer de helft noemt een leraar. De percentages leerlingen die specifieke begeleiders noemen, leerlingbegeleider en op school B ook de decaan, komen ongeveer overeen met de percentages die de mentoren genoemd hebben. Uit een andere vraag blijkt dat ongeveer één op de tien leerlingen het idee heeft niet begeleid te zijn.

Opvallend is dat de leerlingen die op school A competentiegericht onderwijs volgen alle categorieën begeleiders veel vaker hebben genoemd en dat op één leerling na ze allemaal zeggen begeleid te zijn.

Een klein deel de leerlingen zou het niet melden als ze problemen hebben (school A zonder competentiegericht onderwijs 23%, met competentiegericht onderwijs 11%; school B 13%). Als redenen voor het niet melden worden genoemd: het is een privé aangelegenheid, de leerling praat liever met anderen.

Onderstaande tabel toont de mate van tevredenheid van de leerlingen over de begeleiding.

Tabel 6.2 Mate van tevredenheid van leerlingen over de begeleiding

Oordeel over de begeleiding:	School A (n=192)	School B (n=100)
onvoldoende	28%	27%
redelijk goed	35%	41%
Goed	37%	32%

Het oordeel over de begeleiding van de leerlingen van beide scholen verschilt vrijwel niet, de meesten lijken (redelijk) tevreden. Minder dan één op de vijf leerlingen vindt de begeleiding onvoldoende.

6.2 Stand van zaken problemen volgens leerlingen

De volgende tabel laat zien in hoeverre het probleem is opgelost. In de tabel zijn de leerlingen die gezegd hebben geen begeleiding te hebben gehad of geen problemen te hebben (gehad) buiten beschouwing gebleven.

Tabel 6.3 Stand van zaken van het probleem (alleen leerlingen die begeleid zijn) volgens leerlingen

Stand probleem/en:	School A (n=115)	School B (n=56)
kan school niets aan doen	28%	27%
nee/ nog niet opgelost	35%	41%
opgelost	37%	32%

De stand van zaken rond de problemen verschilt ook relatief weinig tussen beide scholen. Ruim één op de vier leerlingen met problemen zegt dat de school niets kan doen aan het probleem. Rond één op de drie leerlingen zegt dat het probleem inmiddels is opgelost. De resterende leerlingen melden dat het probleem nog niet is opgelost. In paragraaf 4.3 is uitgebreider ingegaan op de vraag of de leerlingen denken dat de school iets aan hun probleem(en) kan doen.

Naarmate leerlingen van school A tevredener zijn over de begeleiding melden ze significant vaker dat hun probleem is opgelost (begeleiding onvoldoende: 2% opgelost;

begeleiding redelijk goed: 49% opgelost; begeleiding goed 42% opgelost). Voor de leerlingen van school B geldt die relatie ook maar de verschillen zijn niet significant (respectievelijk 7% versus 44% en 30%).

6.3 Mening van docenten over de ondersteuning bij de leerlingbegeleiding

De volgende tabel laat zien hoe de docenten denken over bepaalde aspecten van de ondersteuning die ze krijgen van de school bij het begeleiden van leerlingen (N.B. de vragen gaan nog over de oude zorgstructuur). De antwoorden 'slecht' en 'matig' zijn samengenomen, op 'slecht' is door slechts enkelen gescoord. De antwoorden 'redelijk goed' en 'goed' zijn eveneens samengenomen. De ontbrekende percentages (bij optelling tot 100%) betreffen de antwoordmogelijkheid 'krijg geen informatie'.

Tabel 6.4 Mate van tevredenheid van docenten over diverse aspecten van ondersteuning door de school, exclusief percentages 'krijg geen informatie'

Mening docenten over ondersteuning	School A (n=35)		School B (n=25)	
	matig	red goed/ goed	matig	red goed/ goed
a- ondersteuning om om te gaan met probleemln	43%	54%	24%	76%
b- info welke lln bepaalde problemen hebben	40%	60%	16%	84%
c- info over resultaat v. lln-bespreking rond lln uit klas	26%	75%	29%	67%
d- info over wat voorgestelde aanpak voor u betekent	34%	53%	24%	67%
e- ondersteuning die u krijgt om leerl te begeleiden	44%	56%	36%	64%
f- informatie over uitkomst van aanpak	54%	33%	30%	65%

Op school A zijn gemiddeld ongeveer vier op de tien docenten niet geheel tevreden over de informatie welke leerlingen problemen hebben, over de ondersteuning hoe met probleemleerlingen om te gaan en hoe die leerlingen te begeleiden en over de uitkomst van de aanpak. Op school B vinden gemiddeld ongeveer twee tot drie docenten dat een aantal zaken wat beter zouden kunnen. Dat geldt het meest voor de ondersteuning om de besproken leerlingen te begeleiden.

Opmerkelijk is dat op beide scholen bijna drie op de tien docenten niet echt positief zijn over wat ze te horen krijgen over het resultaat van een bespreking over een leerling uit hun klas. Uit de interviews bleek evenwel dat alle relevante docenten geïnformeerd worden over de uitkomst van de leerlingbespreking.

6.4 Wenselijkheid rol docent bij leerlingbegeleiding; verwachte positieve invloed

De volgende tabel toont antwoorden op de vraag hoe groot docenten vinden dat hun eigen rol dient te zijn bij het begeleiden van leerlingen met bepaalde problemen. De percentages 'geen' en 'kleine rol' zijn samengenomen; de percentages 'tamelijk grote rol' en 'grote rol' zijn niet weergegeven.

Tabel 6.5 Percentages docenten die hoogstens een kleine rol wensen bij de begeleiding van bepaalde problemen.

Rol docent bij het begeleiden van IIn met de volgende problemen:	School A (n=35) (geen) kleine rol	School B (n=25) (geen) kleine rol
a- Cognitieve problemen	14%	16%
b- Storende gedragsproblemen	32%	32%
c- Contactuele problemen	41%	48%
d- (Faal)angst, depressie	54%	48%
e- Relationale problemen (vrienden, ouders)	82%	92%
f- Fysieke probl, ziekte,zwangersch	68%	76%

Voor het begeleiden van leerlingen met cognitieve problemen zien relatief weinig docenten slechts een kleine rol voor zichzelf weggelegd. Voor het begeleiden van gedragsproblemen ziet ongeveer één op de drie docenten hoogstens een kleine rol voor zichzelf. Ongeveer de helft denkt aan hoogstens een kleine rol bij de begeleiding van sociaal-emotionele problemen. Verreweg de meesten vinden begeleiding van relationele en fysieke problemen geen of slechts een geringe taak voor zichzelf.

De niet weergegeven percentages docenten zien voor zichzelf een tamelijk grote of grote rol bij de begeleiding van leerlingen met de genoemde problemen.

In de volgende tabel staan antwoorden op de vraag op welk deel der leerlingen met bepaalde problemen de school een positieve invloed zou kunnen hebben. De percentages 'geen' en een 'klein deel' zijn samengenomen; de percentages 'merendeel' en 'allen' zijn niet weergegeven.

Tabel 6.6 Percentages docenten die denken dat de school hoogstens op een klein deel der leerlingen een positieve invloed zou kunnen hebben.

Door begeleiding positieve invloed op leerlingen met:	School A (n=35) klein deel	School B (n=25) klein deel
a- Cognitieve problemen	15%	44%
b- Storende gedragsproblemen	42%	64%
c- Contactuele problemen	49%	64%
d- (Faal)angst, depressie	62%	78%
e- Relationale problemen (vrienden, ouders)	82%	80%
f- Fysieke probl, ziekte,zwangersch	82%	72%

Opmerkelijk is dat op school B vier op de tien docenten denken dat de school hoogstens op slechts een klein deel der leerlingen met cognitieve problemen een positieve invloed kan hebben. Ook op de andere problemen schatten veel docenten in dat de school op hoogstens een klein deel de leerlingen een positieve invloed kan hebben. De docenten van school B zijn wat pessimistischer over een eventuele positieve invloed op leerlingen met sociaal-emotionele problematiek dan de docenten van school A.

De niet weergegeven percentages docenten denken dat begeleiding op het merendeel of op alle leerlingen een positieve invloed kan hebben.

In par. 3.3 is weergegeven in hoeverre leerlingen zelf denken dat de school iets aan hun probleem kan doen. Daaruit bleek dat die verwachting per probleem en per school verschilt. Daardoor is de vergelijking met de verwachting van de docenten moeilijk te maken. Voor het ene probleem stemmen de verwachtingen van de leerlingen en docenten van de ene school grofweg overeen (bv problemen thuis, school A), voor een ander probleem die van de andere school (bv lichamelijke beperkingen, school B).

6.5 Vaardigheden docenten om leerlingen met problemen te laten profiteren van het onderwijs

De volgende tabel toont antwoorden op de vraag in hoeverre docenten zich in staat achten om leerlingen met bepaalde problemen zo te begeleiden dat ze profiteren van het onderwijs. De percentages 'slecht' en 'matig' zijn samengenomen; de percentages 'redelijk goed' en 'goed' zijn niet weergegeven.

Tabel 6.7 Percentages docenten die zich maar slecht/matig in staat achten leerlingen met problemen zo te begeleiden dat ze profiteren van het onderwijs.

Eigen begeleidingsvaardigheden voor:	School A (n=35) Slecht/ matig	School B (n=25) Slecht/ Matig
a- In met cognitieve problemen	27%	36%
b- In met storende gedragsprobl	52%	60%
c- In met contactuele problemen	43%	68%
d- angstige, depressieve leerlingen	68%	80%
e- In met probl in de relationele sfeer (vrienden, ouders)	60%	76%
f- In met fysieke problemen, ziekte, zwangerschap	68%	63%

De minste moeite hebben docenten met het begeleiden van leerlingen met cognitieve problemen, hoewel op school A ruim een kwart en op school B ruim een derde zich op dat terrein toch nog niet geheel vaardig acht. Met het begeleiden van leerlingen met andere problemen hebben meer docenten moeite. Vooral de omgang met angstige, depressieve leerlingen, zo'n 15% van de meisjes en 5% van de jongens, zouden docenten moeilijk vinden. Op school B lijken wat meer docenten de begeleiding van probleemleerlingen moeilijk te vinden dan op school A.

6.6 Ondersteuningsbehoeften van docenten bij de begeleiding van leerlingen met problemen

In de volgende tabel staan de antwoorden op een aantal verschillende vragen weergegeven. Ten eerste kan afgelezen worden in hoeverre de docenten de gehouden studiedagen over adhd en pdd-nos bruikbaar vonden voor hun werk. De antwoorden 'niet' en 'een beetje bruikbaar' zijn samengenomen, op 'niet' is slechts door een enkeling gescoord; ook de antwoorden 'redelijk goed' en 'goed bruikbaar' zijn samengenomen, op

beide is ongeveer evenveel gescoord. In de tweede rij worden de percentages docenten weergegeven die behoefte hebben aan meer ondersteuning bij leerlingen met problemen. In de derde rij staan de percentages docenten vermeld die een deskundige als psycholoog of orthopedagoog willen aanstellen bij de groene scholen.

Tabel 6.8 Bruikbaarheid studiedagen; behoefte aan meer ondersteuning; wens aanstelling deskundige(n)

Ondersteuning varia:	School A	School B
a- Bruikbaarheid studiedagen: niet/beetje redelijk goed/goed	34% 65%	34% 65%
b- Behoeftte aan meer ondersteuning	74%	60%
c- Aanstelling deskundige (psych, orthoped) zinvol	74%	60%

Over het algemeen vinden de docenten de studiedagen die in het afgelopen schooljaar (2006-2007) over leerlingen met problemen zijn gehouden redelijk tot goed bruikbaar voor hun werk, tweederde deel der docenten is er tevreden over.

Overeenkomstig het feit dat nogal wat docenten zich niet voldoende vaardig achten om leerlingen met problemen te begeleiden wenst een relatief groot deel der docenten daarbij meer ondersteuning, op school A iets meer dan op school B hoewel de docenten van school B zich iets minder vaardig voelen.

Op school A wensen meer docenten dan op school B een deskundige als een orthopedagoog of psycholoog bij de groene scholen aan te stellen. Afgaande op de cijfers is er duidelijk behoefte aan een dergelijke deskundige. De geïnterviewde zorgcoördinatoren zijn echter van mening dat deskundigheid in leerlingbegeleiding breed gespreid moet zijn en niet bij één persoon, die de leerlingen ook niet in de lessituatie meemaakt, mag berusten.

Op school A wensen docenten die alleen 'theorievakken' geven (significant) vaker dan docenten die ook 'praktijkvakken' geven een deskundige aan te stellen. Docenten die zich niet deskundig genoeg voelen om gedragsproblemen te begeleiden wensen ook (significant) vaker een deskundige.

Op school B wensen die docenten significant vaker een deskundige die zich minder deskundig voelen om leerlingen met problemen te begeleiden (alle soorten problemen) en die vaker ontevreden zijn over de informatie wat de aanpak van een leerling voor hen betekent.

De volgende tabel laat, in geabstraheerde vorm, de antwoorden op de open vraag naar de behoefte aan de aard van de ondersteuning zien. De antwoorden van beide scholen overlappen elkaar grotendeels.

Tabel 6.9 Aard van de gewenste ondersteuning

Gewenste ondersteuning	
-	informatie over achtergronden, herkenning problemen
-	informatie, advies
-	kleinere klassen/groepen
-	toegankelijk leerlingvolgsysteem;
-	inzet team, collegiaal overleg
-	brede afspraken; meer contact mentoren-docenten
-	deskundige hulp bij zware gevallen

De *wijze waarop* de ondersteuning zou kunnen plaatsvinden volgens docenten :
 bv verschillende problemen bespreken en hoe er mee om te gaan; observatie in de klas;
 leerlingbespreking; workshop; studiebijeenkomsten met deskundigen; voorlichting met
 betrekking tot diverse problemen; scholing; begeleiding op afroep; directe benadering
 door een deskundige.

Als eventuele *ondersteuners* zijn genoemd: leden zorgteam, counselor, personal coach,
 externe deskundige.

Als *locatie* waar de ondersteuning zou kunnen plaatsvinden is zowel de eigen school als
 een locatie elders genoemd; daarnaast zijn genoemd praktijkschool en zorgboerderij.

Redenen geen ondersteuning

Als redenen waarom een aantal docenten geen ondersteuning wenst zijn genoemd:

- eigen taak, eigen deskundigheid
- tevreden over huidige ondersteuning

7. Competentiegericht (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en de probleemleerling: mening van de leerling; opbrengst

In dit hoofdstuk wordt een deel van de vierde vraagstelling behandeld namelijk het competentiegericht onderwijs en de (probleem)leerling. Zoals eerder beschreven (par. 5.1.2) wordt op school A aan vijf klassen (meest niveau-2) competentiegericht onderwijs (CO) aangeboden. Op school B (zie par. 5.2.3) krijgen de leerlingen, behalve die van niveau-2 hier, voor twee uren per week probleemgestuurd onderwijs (PGO). In de vragenlijst voor de leerlingen is steeds gesproken over 'werken aan opdrachten' in plaats van dat de twee termen zijn gebruikt.

In par. 7.1 wordt de mening van de leerlingen over deze onderwijsvormen behandeld. In par. 7.2 wordt beschreven waaraan goede opdrachten in de ogen van leerlingen moeten voldoen. In par. 7.3 wordt weergegeven wat volgens de leerlingen de opbrengst is van het werken aan opdrachten in termen van vaardigheden. In par. 7.4 wordt behandeld in hoeverre er een verband bestaat tussen mening over/ vrijheid aankunnen/ opbrengst en het hebben van problemen en achtergrondkenmerken.

7.1 Mening van leerlingen over CO/ (PGO)

De scholen hebben hun eigen terminologie voor de verschillende rollen die een docent bij de onderwijsvernieuwing kan spelen. Op school A worden de leerlingen begeleid door een schoolloopbaanbegeleider, op school B door een tutor.

De leerlingen is naar hun mening over een aantal aspecten rond CO/ PGO gevraagd. De vragen waren neutraal geformuleerd. De antwoordmogelijkheden waren 'nee, gaat wel/soms, ja' en waar relevant 'niet nodig'. In onderstaande tabel zijn voor de duidelijkheid de items negatief geherformuleerd waardoor het percentage negatieve antwoorden (het 'nee' antwoord) zonder verdere toevoeging vermeld kan worden.

Tabel 7.1 Percentages leerlingen die moeite hebben met bepaalde aspecten van CO/ PGO; van school A beperkt aantal leerlingen.

Aspecten (negatief geherformuleerd):	School A (n=38)	School M (n=112)
a- Werken aan opdrachten is moeilijk	3%	2%
b- Werken aan opdrachten is niet leuk	-	11%
c- Opdrachten zijn te veel van hetzelfde	47%	46%
d- Theorielessen helpen niet om opdrachten goed te maken	8%	12%
e- Bedenk niet zelf wat ik ga doen voor een opdracht	11%	11%
f- Krijg niet genoeg hulp van tutor/ studieloopbaanbegeleider	3%	19%
g- Vraag tutor/ begel nooit om raad bij werken aan opdrachten	14%	32%
h- Werk liever alleen	8%	16%
i- Studielopbaanbegeleider/tutor is niet tevreden over hoe ik werk	5%	12%
j- Weet door gesprekken met tutor/ studieloopbaanbegeleider niet wat sterke en zwakke punten zijn	11%	33%
k- Kan vrijheid bij werken aan opdrachten niet echt aan	5%	5%
l- Werk liever alleen op de oude manier	13%	8%
m- Krijg door opdrachten minder zin om naar school te gaan	21%	16%

In de tabel kan afgelezen worden dat relatief weinig leerlingen, vergeleken met het percentage leerlingen met problemen, negatief zijn over het werken met opdrachten en dat verreweg de meesten soms of meestal zelf bedenken wat ze voor een opdracht gaan doen. Opmerkelijk is wel dat op school B een derde der leerlingen de begeleider nooit om raad vraagt (de antwoordmogelijkheid 'niet nodig' hebben deze leerlingen niet aangekruist), terwijl ook een deel klaagt dat ze niet genoeg hulp krijgen. Een derde van de leerlingen op school B zegt ook nog niet geleerd te hebben wat de eigen zwakke en sterke punten zijn. Opgemerkt dient echter te worden dat het probleemgestuurd onderwijs op school B voor slechts twee uur op het lesrooster staat terwijl de leerlingen van school A die deze vragen ingevuld hebben waar mogelijk competentiegericht onderwijs krijgen.

Wat verder opvalt is dat slechts 5% van de leerlingen op beide scholen zegt de vrijheid niet aan te kunnen; op beide scholen zegt 34% 'het gaat steeds beter' en 61% zegt de vrijheid zonder meer aan te kunnen.

Maar relatief weinig leerlingen werken dan ook liever alleen op de oude manier. Een klein deel (school A 14%, school B 11%) werkt liever alleen op de nieuwe manier, met opdrachten. De rest, ruim drie op de vier leerlingen geven de voorkeur aan afwisselend op de oude manier en op de nieuwe manier, met opdrachten, werken.

7.2 Criteria voor goede opdrachten volgens leerlingen

Leerlingen konden via een open vraag aangeven waarom ze werken aan opdrachten (soms) niet of juist wel leuk vinden. Van de antwoorden kan afgeleid worden aan welke kenmerken goede opdrachten voldoen volgens leerlingen.

De antwoorden zijn gerubriceerd en samengevat. Tussen de antwoorden van de leerlingen van beide scholen bestaat een grote overlap. Eerst wordt gepresenteerd waarom het werken aan opdrachten (soms) niet leuk wordt gevonden.

Tabel 7.2 Redenen waarom het werken aan opdrachten (soms) *niet* leuk is

Werken aan opdrachten is (soms) niet leuk vanwege:
<i>Moeilijkheid:</i> o.a. onduidelijk, niet goed uitgelegd, te moeilijk of juist te gemakkelijk, soms info niet te vinden
<i>Lengte:</i> o.a. te lang, te veel, te weinig tijd beschikbaar
<i>Saaïheid, geringe afwisseling:</i> o.a. saaie onderwerpen, te veel van hetzelfde, te veel achter de computer, te veel moeten opzoeken op internet
<i>Weinig realisme:</i> o.a. niets te maken met opleiding, te weinig nut; te weinig leerzaam
<i>Anders:</i> geen zin, te druk op het werk, lastig samenwerken

De volgende tabel laat zien waarom leerlingen het werken aan opdrachten wel leuk vinden.

Tabel 7.3 Redenen waarom het werken aan opdrachten wel/ leuk is

Werken aan opdrachten is juist wel leuk vanwege:
<i>Leerzaam zijn, nut:</i> o.a. geeft gevoel echt iets te leren, leer iets wat ik leuk vind, ben bezig met iets wat ik later nodig heb, verdieping, je moet dingen opzoeken zodat je er wat aan hebt, vind opleiding leuk en wil graag mijn diploma halen, ben perfectionist en wil het zo goed mogelijk doen, dan doe je iets met je handen, je zit op een onbekende trekker die we zelf niet hebben
<i>Eigen prestatie:</i> o.a. lekker actief bezig zijn mooie dingen maken, leuk als je het goed maakt en goed cijfer krijgt, doe graag iets, creatief bezig zijn is leuk, lekker iets groots uitwerken, omdat ik het snap kun je er iets moois van maken
<i>Interessant zijn:</i> o.a. interessante, boeiende opdrachten, opdrachten die bij je passen
<i>Samenwerking:</i> o.a. leuk om in een groepje te werken

Uit de redenen waarop opdrachten wel of niet leuk zijn kan afgeleid worden dat goede opdrachten in de ogen van de leerlingen moeten voldoen aan de volgende eisen: niet te moeilijk en niet te gemakkelijk; niet te lang; afwisselend; realistisch; interessant; leerzaam en nuttig; gelegenheid bieden eigen prestatie te laten zien; gelegenheid bieden voor zowel individueel als samenwerken.

7.3 Opbrengst van CO/ PGO volgens leerlingen

De leerlingen is gevraagd om aan te geven hoeveel ze opgestoken hebben van het werken aan opdrachten. Omdat alle leerlingen wel eens met opdrachten werken, ook de leerlingen op school A die geen competentiegericht onderwijs ontvangen, is de vraag aan alle leerlingen voorgelegd. De antwoordmogelijkheden waren 'geen', 'een beetje', 'tamelijk veel' of 'kon dat al'. In bijlage 4 staat de tabel waarin de percentages van alle antwoordmogelijkheden staan.

Een deel van de leerlingen zegt dat ze de genoemde vaardigheden al beheersten voor ze op de school kwamen, met name zouden ze al informatie kunnen hebben opzoeken via google (zie de tabel in bijlage 4)

Over het algemeen zeggen de leerlingen die op school A competentiegericht onderwijs krijgen (vooral niveau-2 leerlingen), dat ze de vaardigheden bij de komst op deze nieuwe school minder goed beheersten dan de andere leerlingen van school A (niveau-3 en niveau-4 leerlingen).

In de volgende tabel staan alleen de percentages 'een beetje' en 'tamelijk veel' weergegeven, voor school A de groep die CO heeft gehad en de groep die geen CO heeft gehad apart. N.B. In de tabel staan de percentages van school B in de eerste kolom.

Tabel 7.4 Opbrengst van het werken aan opdrachten in termen van vaardigheden vlgns leerlingen (excl 'niets' en 'kon dat al'). N.B. School B in de 1^e kolom!

	Sch B n= 112	A 189	A 38	Sch B 112	A 189	A 38
Vaardigheden	Een beetje geleerd Pgo	trad	CO	Redelijk veel geleerd Pgo	trad	CO
a-Samen werken	26%	26%	18%	38%	29%	37%
b-Planning maken	35%	27%	26%	38%	28%	42%
c-Informatie op zoeken	13%	16%	29%	18%	17%	32%
d-Afspraken maken	24%	22%	26%	36%	27%	37%
e-Afspraken na komen	22%	19%	24%	28%	23%	34%
f-Mensen vragen stellen	21%	27%	32%	31%	25%	37%
g-Een verslag maken	21%	17%	37%	23%	23%	18%
h-Presentatie geven	25%	27%	45%	35%	29%	24%

Veel leerlingen hebben van het werken aan opdrachten zich de genoemde vaardigheden eigen gemaakt, variërend van een beetje tot tamelijk veel. Relatief weinig leerlingen hebben er niets van geleerd. De leerlingen die op school A competentiegericht onderwijs (CO) volgen hebben over het algemeen meer geleerd van het werken aan opdrachten dan de leerlingen van school A die geen CO volgen.

7.4 Samenhang tussen CO/ PGO en problemen volgens leerlingen

Per school bekeken is er geen samenhang tussen het oordeel over het werken met opdrachten en het aantal problemen dat een leerling heeft (variërend van nul tot meer dan vier).

In discussies over zelfstandig leren wordt als tegenargument veelal gebruikt dat leerlingen, en met name probleemleerlingen, de *vrijheid bij het werken aan opdrachten niet aankunnen*. Uit de antwoorden van de leerlingen zelf blijkt dat het verschil niet zit in het 'niet aankunnen', dat antwoord is nauwelijks aangekruist maar in het 'het steeds beter aankunnen' en het 'echt al aankunnen'. Naarmate leerlingen meer problemen hebben (lopend van nul tot meer dan vier) antwoorden ze namelijk vaker met 'steeds beter' en minder vaak met 'ja' op de vraag of ze de vrijheid bij het werken aan opdrachten aankunnen. Van de leerlingen met nul problemen antwoordt 76% 'ja, kan vrijheid aan'; van de leerlingen met één tot twee problemen 54%; van de leerlingen met drie tot vier problemen 42%; van de leerlingen met meer dan vier problemen 39%.

Jongens, leerlingen van niveau-2 en leerlingen van Loon/vee en Groen zouden de vrijheid iets minder goed aankunnen dan respectievelijk meisjes, leerlingen van de hogere niveaus en leerlingen van Dier/paard en Bloem, maar de verschillen zijn klein en niet significant.

Tussen het geleerd hebben van de vaardigheden en het al dan niet hebben van problemen bestaat geen verband. Meisjes hebben vaker dan jongens geleerd informatie op te zoeken. Leerlingen van Groen hebben vaker geleerd een planning te maken; leerlingen van Loon/vee hebben minder vaak geleerd informatie op te zoeken. Verder bestaan er geen significante verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen van de verschillende richtingen. Ook naar niveau bestaan er geen significante verschillen in de opbrengst die de leerlingen zelf zien van het werken aan opdrachten.

8. Competentiegericht (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en de docent: meningen, vaardigheden, knelpunten

In dit hoofdstuk komt het tweede deel van vraagstelling 4 aan de orde, competentiegericht onderwijs en de docent. In par. 8.1 wordt gestart met de geïnformeerde van docenten over de nieuwe onderwijsvorm en hun mening over de randvoorwaarden. In par. 8.2 wordt beschreven in hoeverre docenten o.a. probleemleerlingen geschikt vinden voor CO/PGO. In par. 8.3 worden de vaardigheden behandeld die docenten zichzelf toedichten voor CO/PGO. In par. 8.4 komen knelpunten aan de orde. In par. 8.5 wordt ingegaan op de ondersteuningsbehoeften. En par. 8.6 tenslotte laat zien in hoeverre docenten zich eigenaar voelen over het concept.

8.1 Geïnformeerde docenten; mening docenten over randvoorwaarden

Verreweg de meeste respondenten hebben naast hun docentschap een of andere rol bij de onderwijsvernieuwing op hun school (op school A 74%, op school B 83%). Driekwart deel der respondenten van beide scholen heeft meegewerkt aan het maken van opdrachten voor het CO/ PGO.

De tevredenheid over de informatievoorziening rond de nieuwe onderwijsvorm en over de randvoorwaarden varieert. De docenten van school B zijn over het algemeen wat tevredener dan die van school A.

Ongeveer de helft der docenten van school A is niet positief over de informatie over het competentiegericht onderwijs, de begeleiding bij het realiseren van die vorm van onderwijs en de algemene faciliteiten zoals de geschiktheid van het lokaal. Nog minder tevreden is men er over de tijd die uitgetrokken wordt om het concept in te voeren (56% niet positief) en over de wijze waarop rekening wordt gehouden met de (on)mogelijkheden van de docenten (62% niet positief). Op school A weet 14% goed hoe de nieuwe onderwijsvorm werkt.

De docenten van school B zijn voor een deel wat ontevreden over het rekening houden met hun (on)mogelijkheden (52% niet positief) en over de begeleiding bij het realiseren van het probleemoplossend leren (56% niet positief). Over de informatievoorziening over PGO zijn verreweg de meeste docenten op school B tevreden. Op school B weet 50% goed hoe de nieuwe onderwijsvorm werkt.

8.2 Geschiktheid nieuwe onderwijsvorm voor leerlingen met problemen volgens docenten; redenen ongeschiktheid

De volgende tabel toont hoe de docenten denken over de geschiktheid van verschillende groepen leerlingen voor competentiegericht / probleemgestuurd onderwijs.

Tabel 8.1 Geschiktheid leerlingen voor CO/ PGO volgens docenten

Geschiktheid co/pgo voor:	School A				School B			
	geen	klein deel	meren deel	alle Iln	geen	klein deel	meren deel	alle Iln
a- Probleem/zorgleerlingen	32%	27%	27%	15%	38%	48%	5%	10%
b- Leerlingen van niveau 2	18%	44%	27%	12%	46%	41%	-	14%
c- Leerlingen van niveau 3	3%	35%	38%	24%	13%	25%	46%	17%
d- Leerlingen van niveau 4	3%	6%	44%	47%	4%	17%	33%	46%

Veel docenten achten de nieuwe onderwijsvorm niet geschikt voor het gros van de leerlingen met problemen en de leerlingen van niveau 2. De docenten van school B zijn nog aanzienlijk pessimistischer dan de docenten van school A.

Van school A denken ongeveer zes op de tien docenten dat competentiegericht onderwijs voor geen of slechts een klein deel van de leerlingen met problemen en de niveau-2 leerlingen geschikt is, van school B denken bijna negen op de tien dat het nieuwe onderwijs niet geschikt is voor het merendeel van die categorieën leerlingen.

Naarmate het niveau van de leerlingen toeneemt achten meer docenten de nieuwe onderwijsvorm geschikt voor de leerlingen. Bijna de helft der docenten van beide scholen vindt de nieuwe onderwijsvorm geschikt voor alle niveau-4 leerlingen.

Via een open vraag hebben de docenten aangegeven waarom ze niet alle leerlingen geschikt vinden voor de nieuwe onderwijsvorm.

Tabel 8.2 Redenen waarom docenten CO/PGO niet geschikt vinden voor alle leerlingen

<i>Redenen niet geschikt zijn CO/PGO voor alle leerlingen</i>
Onvoldoende structuur o.a. Iln missen zelfverantwoordelijkheid en zelfstandigheid, slechts 10/20% kan daar mee omgaan; Iln niv-2 zijn gebaat bij meer structuur dan co nu biedt; pgo biedt te weinig structuur
Onvoldoende niveau leerlingen o.a. doet teveel beroep op vaardigheden die Iln van die leeftijd (nog) niet hebben: planning, organisatie, zelfreflectie e.d.; hoe lager het niveau, hoe ingewikkelder het maken van keuzes, het sturen van het eigen leerproces, in groepsverband tot oplossingen komen, het nemen van verantwoordelijkheid; er moet de nodige basiskennis aanwezig zijn; erg cognitieve manier van leren, vooral voor niv-4 geschikt; probleemanalyse en strippenplan te hoog gegrepen voor niv-2; leerlingen moeten kunnen leren van andere leerlingen; leerling ziet nut niet, ziet geen samenhang of deelskwaliteit. Maar ook: Iln vinden het te eenvoudig en voelen zich niet serieus genomen (pgo)
Onvoldoende tijd voor begeleiding: o.a. voor individuele begeleiding is geen tijd.
Onvoldoende randvoorwaarden de school is er niet altijd voldoende voor ingericht
Niet passen bij elke leerling: past wel redelijk bij diervverzorgingsleerlingen; niet bij veehouderij en dierleerlingen

Ook is opgemerkt (School A): We zijn er nog niet helemaal klaar voor, maar dat komt wel!

Uit de antwoorden van de leerlingen bleek dat zwakkere leerlingen of leerlingen met problemen zelf iets minder vaak dan de anderen zeggen de vrijheid aan te kunnen maar dat dat steeds beter gaat. Ze werken evenwel even graag aan opdrachten dan sterkere leerlingen of leerlingen zonder problemen. Opdrachten moeten in de ogen van de leerlingen wel aan bepaalde criteria voldoen zoals leerzaam, nuttig en interessant zijn (par. 7.2).

8.3 Vaardigheden van docenten voor de nieuwe onderwijsvorm

Onderstaande tabel toont welk percentage docenten hun eigen vaardigheden om CO/ PGO te realiseren slechts matig inschat. Op de antwoordmogelijkheden 'slecht' is vrijwel niet gescoord. De antwoordmogelijkheden 'redelijk goed' en 'goed' zijn niet vermeld.

Tabel 8.3 Percentages docenten die hun eigen vaardigheden om CO/ PGO te realiseren matig inschatten

Eigen vaardigheden co/pgo om:	School A matig	School B matig
a- Zinnvolle opdrachten te maken	17%	25%
b- Heldere instructie te geven zodat lln zelfstandig aan opdrachten kunnen werken	9%	8%
c- Leerlingen te laten samenwerken	14%	8%
d- Leerlingen te begeleiden als ze op computer werken	20%	33%
e- Lln zo te begeleiden dat ze benodigde kennis opdoen	11%	16%
f- Tijdens uitvoering opdrachten betekenisvol te maken	18%	25%
g- Opdrachten te beoordelen	9%	17%
h- Leerlingen feedback te geven op hun werk	3%	4%
i- Samenhang aan te brengen tussen theorielessen en opdracht	9%	26%
j- Leerlingen zelf verantwoordelijk te laten zijn	24%	13%

Een klein deel van de docenten zegt de voor CO/PGO benodigde vaardigheden maar matig te beheersen (op slecht is nauwelijks gescoord). Verreweg de meeste docenten denken dat ze de vaardigheden die nodig zijn voor de nieuwe onderwijsvorm redelijk goed tot goed beheersen, waarbij overigens vaker 'redelijk goed' dan 'goed' is geantwoord. Ook als docenten een vaardigheid redelijk goed beheersen mag daaraan uiteraard nog wel wat aandacht besteed worden.

Docenten van school A zien als hun zwakste punten 'leerlingen te begeleiden als ze op de computer werken' en 'het zelf verantwoordelijk laten zijn van de leerlingen'. De docenten van school B zien als hun zwakste punten 'het maken van zinvolle opdrachten', 'opdrachten betekenisvol maken', 'het aanbrengen van samenhang tussen theorielessen en opdrachten' en 'het begeleiden van leerlingen als ze op de computer werken'.

8.4 Knelpunten van docenten bij begeleiden leerlingen met problemen bij CO/ PGO

Via een open vraag hebben de docenten de grootste knelpunten genoemd die ze ervaren bij het begeleiden van leerlingen bij CO/ PGO. De volgende tabel toont de resultaten. Eén docent meldde overigens dat er geen knelpunten zijn.

Tabel 8.4 Grootste knelpunten bij het begeleiden van leerlingen met problemen bij CO/PGO

Grootste knelpunten
<i>Tijdgebrek:</i> o.a. te weinig voorbereidingstijd, tijd om uit te proberen; tijd voor persoonlijke aandacht/coaching
<i>Ontbreken duidelijkheid:</i> o.a. weinig deadlines, lastig voor leerlingen en docenten; structuur vd opleiding nog niet ontwikkeld; competenties voortdurend anders geformateerd; onduidelijke examens, eisen
<i>Ontbreken integratie in onderwijs/ acceptatie door docenten (vooral school G):</i> o.a. het pgo is slecht verwerkt in het reguliere onderwijs; het staat er onnodig helemaal los van; opdracht stagneert omdat leden van de tutorgroep ziek zijn en /of delen van de opdracht in hun beheer hebben waardoor de rest niet verder kan of minder gemotiveerd wordt; onvoldoende kennis van de verschillende opleidingsrichtingen zodat je de leerlingen op vaktechnisch gebied niet kunt ondersteunen
<i>Ontbreken lesmateriaal etc.:</i> o.a. competentie portfolio nog niet af, lastig voor gesprekken over voortgang etc.; didactiek
<i>Ontbreken faciliteiten:</i> o.a. is te duur. Voorstel is om pgo-z af te schaffen en pgo-t in te dikken
<i>Problemen bij begeleiding bij pgo:</i> controle op geleverd werk en er waardering voor geven; aangeven van verantwoordelijkheden met betrekking tot uitvoering in groepswork; niet zelf probleem oplossen
<i>Samenstelling groepen:</i> o.a. te heterogeen; te groot
<i>Ontbreken niveau/ zelfstandigheid/ motivatie bij leerlingen</i> o.a. leerlingen zijn zeer onzelfstandig en ik slecht in chaos managen

8.5 Behoeftte aan ondersteuning

Op school A wensen ruim drie op de vier docenten ondersteuning bij het werken met de nieuwe onderwijsvorm, op school B bijna twee op de vier (het verschil is significant). De helft van de docenten op school B wenst dus geen ondersteuning bij het realiseren van de nieuwe onderwijsvorm

Via een open vraag is informatie verkregen over de aspecten waarbij men ondersteuning wenst.

Tabel 8.5 Aspecten waarbij docenten ondersteuning wensen

Aspecten waarbij docenten ondersteuning wensen
Richting, kader, duidelijkheid (school G): O.a. kader; richtingbepaling van bovenaf; duidelijke plannen, procedures; formats; tijd, structuur in school, roosters; invoering van modelportfolio, vormgeving en tijdsplanning PvB, goed leerlingvolgsysteem voor SLB en docent; duidelijkheid over lesstof, toetsing, voorwaarden; individueel werken, overleg met collega's; info over andere scholen/opleidingen
Afstemming; overleg (school M): o.a. indien juiste man op juiste plaats geen problemen. Anders meer kijk zien te krijgen op de verschillende opleidingen; afstemming opdrachten en ondersteunende lessen; afstemming met vakdocenten; samenwerken met collega's; nabespreken van bepaalde groepen; meer teamwerk; af en toe overleg met andere tutoeren
Begeleiding leerlingen, coaching: o.a. didactiek; manier van werken/coachen; structuur geven; bevorderen van zelfverantwoordelijkheid; Begeleiding pgo: als er vragen zijn dat ik ze beantwoord krijg; groepsprocessen ~organisatie; beoordeling; motivatie leerlingen
PvB's; beoordeling competenties: o.a. PvB's maken/afnemen; SLB schap, invulling daaraan geven
Opdrachten maken: o.a. inzicht in (landelijk) beschikbare (vak) opdrachten c.q. oefenmateriaal
Administratie: o.a. administratie brainbox; digitalisering
Ervaring opdoen (school M): o.a. meer tijd voor voorbereiding en implementatie

De vorm waarin men de ondersteuning wenst kon ook aangegeven worden. De antwoorden staan samengevat in de volgende tabel.

Tabel 8.6 Vorm waarin docenten ondersteuning wensen

Gewenste vorm van ondersteuning
Coaching (G): o.a.: geen dure zwambureau's, duidelijkheid waar het heen moet; personeel en groepscoaching; adviesgesprek o.i.d.; instructie, praktisch
Model, voorbeelden, formats: o.a. voorschriften (voorbeelden, vast stramien waar iedereen mee werkt); standaardmodel portfolio, vormgeving en tijdsplanning PvB, goed llnvolgsysteem voor SLB en docent
Scholing (G): o.a. met team aan de slag onder begeleiding van externe expert. (Groeps)scholing. Workshop
Overleg (M): o.a. overleg (vak)collega's met betrekking tot concrete taken/opdrachten; regelmatig stand van zaken bespreken; overleg met praktijkvakdocent van de studierichting van de leerlingen
Contact met andere scholen (G): uitwisselen van info met andere scholen; in keuken van een andere school kijken
Faciliteiten, randvoorwaarden: o.a. tijd (G); computerinzet (G); Computers (M); dichte lokalen (M); tijd om opdrachten na te kijken en voor goede registratie (M); planning (M)
Waardering (G): Waardering geleverde prestaties
Geen (M): Kunnen we best zelf, pgo is slechts met 20% toebedeeld

8.6 Eigenaarschap over competentiegericht onderwijs/ probleemgestuurd onderwijs

Onderstaande tabel toont de motivatie van docenten voor CO/ PGO en het zich eigenaar voelen over het concept. De antwoordmogelijkheden 'niet' en 'een beetje' zijn voor de inzichtelijkheid samengenomen evenals 'redelijk sterk' en 'sterk'.

Tabel 8.7 Gemotiveerdheid docenten voor en eigenaarschap over CO/ PGO

		School A	School B
Gemotiveerd voor PO/ GPO:	niet/ een beetje redelijk sterk/sterk	32% 69%	37% 63%
Eigenaar over CO/PGO:	nee gaat wel/ ja	32% 68%	29% 71%

Op beide scholen voelt ongeveer één op de drie docenten zich niet (een enkele docent) of slechts een beetje gemotiveerd om volgens de nieuwe onderwijsvorm te werken; twee op de drie docenten voelen zich redelijk sterk tot sterk gemotiveerd.

Ook ongeveer één op de drie docenten voelt zich geen eigenaar over het concept en twee op de drie docenten voelen zich wel in meer of mindere mate eigenaar over het concept CO/ PGO. Hoe meer men gemotiveerd is voor de nieuwe onderwijsvorm, hoe vaker men zich ook eigenaar voelt over het concept, tenminste op School A.

Via een open vraag is de docenten gevraagd waarom ze zich geen of juist wel eigenaar voelen over het concept. De eerste tabel laat zien waarom docenten zich geen eigenaar voelen, de tweede tabel waarom juist wel. De antwoorden van de docenten van de beide scholen verschillen bij deze vraag enigszins.

Tabel 8.8 Redenen waarom docenten zich geen eigenaar voelen over concept

Redenen waarom men zich <u>geen</u> eigenaar voelt
<i>Ontbreken kader, duidelijkheid (school A):</i> o.a. ontbreken kader; onduidelijke aansturing; afwezigheid van een (soort van) opleidingsplan of van ideale leerlingen; vrijblijvende theorie versus praktische implementatie, structureel tijdgebrek en geen info over hoe dit concept op andere scholen werkt; geen handvaten voor 'nieuwe rol' docent; vele veranderingen; het grote brede terrein van diervverzorging; al aardig bezig; maar moeite met didactische aanpak, meerderheid van leerlingen vindt het moeilijk om zelfstandig te werken.
<i>Scepsis (school A en school B):</i> G: o.a. scepsis ten aanzien van mogelijkheden voor niveau; heb geen vertrouwen dat het werkt; leerlingen zijn er niet tevreden mee; denk dat het de rol van docent uitholt, aantast M: o.a. andere leermethoden zijn effectiever; ontdek zelf geen meerwaarde in deze manier van lesgeven; zie het rendement niet zo; de resultaten zijn veelal van een mijn inziens te laag niveau; veel knip/ en plakwerk rechtstreeks van het internet gehaald.
<i>Plaats binnen onderwijs (school B):</i> in de organisatie van school is het niet verbonden met de vakken; dit schooljaar en sinds de invoering te weinig binding ten aanzien van verzorgende lessen (programma's)

<i>Gebrek aan ervaring (A); problemen met uitwerken en schrijven opdrachten (B)</i>
<i>Gebrek aan tijd voor coaching (school B):</i> Te weinig tijd voor coaching/SLB. Is kracht van concept, maar alleen met meer investering.
<i>Ontbreken capaciteiten/ motivatie leerlingen (school B):</i> o.a. onvoldoende voorkennis; het grootste deel van onze leerlingen zijn leerlingen op niveau 2 en 3, deze leerlingen zijn op deze leeftijd moeilijk te motiveren voor pgo

Tabel 8.9 Redenen waarom docenten zich wel eigenaar voelen over concept

Redenen waarom men zich <u>wel</u> eigenaar voelt
<i>Informatie; scholing (school A):</i> o.a. scholingen, studiedagen, experimenten binnen school; inlezen, ontwikkelen. Infomateriaal/studieweek; ervaringen van anderen. Initieren en stimuleren; goed op de hoogte zijn, theoretisch kader goed bestuderen; ontwikkelen nieuwe oplossingen; afstudeeropdracht over het nieuwe leren.
<i>Aansluiting bij zichzelf, leerlingen (school A):</i> 'Methode' past bij mijn onderwijsvisie zoals ik die al jaren heb; heb dit jaar in CKS gewerkt en ik vind dit veel beter; zie met CKS veel mogelijkheden, voor alle niveau's; sluit beter aan bij de kwaliteiten en behoeften van de leerlingen.
<i>Mee bezig zijn in team (school A en school B):</i> G: o.a. structuur aardig eigen; we (team) zijn nog bezig met veel zaken te ontwikkelen. M: o.a. door schrijven opdrachten/ blokboeken; tutor zijn; gezien wat pgo voor leerling kan betekenen; nakijken taken als vakdocent
<i>Uitdaging; noodzaak (school B)</i> Uitdaging van vernieuwend onderwijs; noodzaak om te komen tot gemeenschappelijkheid; fusiewil

Aan het einde van de vragenlijst konden docenten nog opmerkingen maken.

Voor het onderzoek relevante opmerkingen die docenten van school A gemaakt hebben:

- Ik zie het competitiegericht onderwijs wel degelijk zitten. We moeten er wel voor zorgen dat de begeleiding heel goed blijft.
- Niet alleen professionele ondersteuning van leerlingen, ook voor docenten
- Liever geld besteden aan meer tijd voor de docenten om CKS te ontwikkelen dan aan dure bureaus die trainingen komen geven.
- Je hebt het steeds over leerlingen met problemen. Zijn alle NZ- leerlingen leerlingen met problemen? Ze hebben allemaal veel aandacht en sturing nodig. En heel veel PDD-NOS-achtige kenmerken zijn herkenbaar bij alle NZ-leerlingen, zonder dat ze gediagnosticeerd zijn.
- Ik vind het lastig om deze vragenlijst in te vullen, omdat de term probleemleerling heel divers is. Wat voor de ene probleemleerling wel opgaat, hoeft niet voor een andere probleemleerling op te gaan. Vandaar dat ik een aantal vragen niet heb beantwoord.

Opmerkingen die docenten van school School B gemaakt hebben:

- Het wordt onderschat dat het een gave is om zinvolle, uitdagende opdrachten te maken. Niet elke docent heeft die gave. Datzelfde geldt voor integratie van vakken waarbij kennis op vakgebieden bij docenten tekort schiet.

9. Samenvatting en nabeschuwing

9.1 Inleiding

Met het onderzoek is getracht de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Wat is de omvang, de aard en de mate van ernst van de problemen van de leerlingen van de vestigingen, onderscheiden naar niveau en 'wereld'? Wat is de achtergrond (risicofactoren) van de leerlingen met problemen?
2. Wat zijn de knelpunten voor de docenten bij het begeleiden van deze leerlingen?
3. Welke zorgstructuur is er voor de 'probleemleerlingen' op de vestigingen en hoe is die gerelateerd aan het competentiegericht onderwijs? Wat is het oordeel van betrokkenen over de zorgstructuur?
4. Wat zijn de knelpunten voor leerlingen (met problemen) en docenten bij competentiegericht onderwijs?
5. Welke adviezen hebben betrokkenen opdat leerlingen een actieve deelnemer aan het (competentiegericht) onderwijs kunnen worden?
6. Welke maatregelen voor een effectieve leerlingzorg in relatie tot competentiegericht onderwijs biedt de literatuur?

Bij het onderzoek, grotendeels uitgevoerd in het voorjaar van 2007, waren twee groene scholen betrokken, school A en school B, beide MBO's, deel uitmakend van dezelfde Onderwijsgroep. Het College van Bestuur van de Onderwijsgroep was de aanvrager van het onderzoek.

Beide scholen waren bezig het competentiegericht leren gefaseerd in te voeren. Op school A kregen vijf 1^e jaars klassen met voornamelijk niveau-2 leerlingen van de richtingen Loon/vee, Groen en Dier, ongeveer een vijfde deel van de leerlingen die bij het onderzoek betrokken waren, competentiegericht onderwijs (CO). De leerlingen van de andere klassen kregen onderwijs volgens de oude kwalificatiestructuur. Op school B kreeg één klas met niveau-2 leerlingen van Dier/paard competentiegericht onderwijs. Deze leerlingen waren niet betrokken bij het onderzoek. De leerlingen van de andere klassen op school B kregen per week twee uur probleemgestuurd onderwijs (PGO), een voorbereiding op competentiegericht onderwijs.

De informatie voor beantwoording van de onderzoeksvragen is verzameld via vragenlijsten die zijn ingevuld door alle 1^e jaars leerlingen, hun docenten en hun mentoren. De zorgcoördinatoren hebben zinvolle aanvullingen gegeven op de concept-vragenlijsten en hebben zorg gedragen voor het uitzetten en inzamelen van de vragenlijsten. Met zorgcoördinatoren en adjunct-schoolleiders zijn bovendien interviews gehouden.

School A telt iets meer jongens dan meisjes, op school B is de verhouding ongeveer gelijk. Ongeveer twee op de tien leerlingen komt volgens de informatie van de mentoren uit een onvolledig gezin. De scholen tellen vrijwel geen allochtone leerlingen. Van de leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld volgen op school A drie op de tien leerlingen het laagste niveau, niveau-1/2, en op school B minder dan twee op de tien (één klas met niveau-2 leerlingen heeft op deze school niet meegedaan aan het onderzoek zoals eerder vermeld). Aanzienlijk meer jongens dan meisjes volgen onderwijs op het laagste niveau. Jongens doen op de beide MBO-scholen vooral de richtingen Loon/vee en Groen, meisjes meest de richtingen Dier/paard en Bloem.

Vrijwel alle responderende docenten hebben naast hun docentschap een taak als mentor, ongeveer de helft van meer dan één klas. Daarnaast hebben ze deels nog een andere taak, zoals studieloopbaanbegeleider (school A) of tutor (school B). Vooral school B telt veel parttime docenten.

Bij het beantwoorden van de vraagstellingen (par. 9.2 t/m par. 9.8) wordt de volgorde daarvan gevolgd. Het hoofdstuk eindigt met een nabeschouwing (par. 9.9).

In deze samenvatting wordt vooral aandacht besteed aan de antwoorden die als min of meer ongunstig zijn te interpreteren. Dat vloeit voort uit de opdracht. De bedoeling is dat met de informatie zicht verkregen wordt op problemen die het onderwijzen en het leren in de weg staan. Dat inzicht is nodig om verbeteringen aan te kunnen brengen. De positieve antwoorden, en die zijn er vele, van zowel leerlingen als docenten, zowel over het onderwijzen als over het leren, blijven daarmee onderbelicht. De lezer dient zich daarvan bij het lezen van de resultaten bewust te zijn. Verder dient de lezer voor ogen te houden dat een leerling met problemen geen echte 'probleemleerling' hoeft te zijn.

9.2 Problemen van leerlingen, vraagstelling 1

Aantal leerlingen met problemen; aard van de problemen

De vraag of een leerling problemen heeft (gehad) en zo ja welke is zowel door de mentor als door de leerling zelf beantwoord.

Ongeveer de helft van de eerstejaarsleerlingen (2006-2007) zou één of meer problemen hebben (gehad), zowel volgens de mentoren als volgens de leerlingen zelf.

Van de leerlingen met problemen zou volgens de mentoren ongeveer een derde deel één probleem hebben, een derde deel twee of drie problemen en een derde deel vier of meer problemen. Leerlingen zien iets vaker dan mentoren slechts één probleem en iets minder vaak meer problemen.

Per (hoofd)categorie bedragen de percentages leerlingen met problemen volgens mentoren:

- leerproblemen	school A 36%, school B 41%
- schoolgerelateerde gedragsproblemen	school A 9%, school B 14%
- sociaal-emotionele problemen	school A 18%, school B 26%
- psychiatrische problemen (officieel gediagn.)	school A 6%, school B 7%
- gezins/relatieproblemen	school A 13%, school B 15%
- gezondheidsproblemen	school A 10%, school B 13%.

Uit de antwoorden van de leerlingen komen ongeveer dezelfde percentages naar voren. Leerlingen geven echter meer gezondheidsproblemen aan dan docenten: op school A volgens leerlingen 17% en op school B volgens leerlingen 20%. Leerlingen hadden ook een vraag over financiële problemen: op school A zou 13%, op school B 9% ze hebben. Vragen over alcohol-gebruik zijn niet gesteld.

Ter vergelijking: psychiatrische problemen (adhd, autisme en pdd-nos) komen in het basisonderwijs (regulier en speciaal) voor bij ongeveer 5% van de leerlingen.

De psychiatrische problemen (officieel gediagnosticeerd) zijn volgens de mentoren het meest ernstig, gevolgd door sociaal-emotionele problemen en schoolgerelateerde gedragsproblemen.

Problemen die het leren in de weg staan

Gemiddeld vier op de tien leerlingen hebben volgens mentoren problemen die het leren in de weg staan, volgens de leerlingen geldt dat voor drie op de tien leerlingen.

Volgens opgave van de leerlingen zou bij minstens driekwart van de leerlingen met depressie, overspannenheid, adhd en/of problemen thuis het probleem, of de problemen, het leren in de weg staan. Minstens de helft van de leerlingen met faalangst, andere angsten en lichamelijke beperkingen zegt belemmeringen te ondervinden bij het leren. Wat de andere problemen betreft varieert het percentage leerlingen dat vanwege het probleem een belemmering bij het leren meldt sterk per school, bijvoorbeeld: dyscalculie: school A 38%, school B 68%; gedragsproblemen: school A 33%, school B 58%; contactuele problemen: school A 75%, school B 40%; autisme/pdd-nos: school A 75%, school B 50%; financiële problemen: school A 56%, school B 36%; gezondheidsproblemen: school A 74%, school B 26%.

Een deel van de leerlingen denkt dat de school niets aan hun probleem kan doen; ook hier verschilt het percentage echter sterk per probleem en per school. Zo zegt van de leerlingen op school A 14% en op school B 67% dat de school niets aan dyscalculie kan doen en zegt op school A 71% en op school B 17% dat het dyscalculie-probleem is opgelost. Van de leerlingen met adhd zegt op school A 50% en op school B 20% dat de school er niets aan kan doen en zegt op school A 0% en op school B 40% dat het adhd-probleem is opgelost (wat de rol van een vorige school en van externe behandelaars daarbij is geweest is uiteraard niet duidelijk).

Problemen en achtergrondgegevens, niveau en richting

Volgens mentoren hebben jongens en meisjes ongeveer even vaak problemen. Meisjes zelf melden echter vaker en meer problemen dan jongens. Meisjes melden ook andere problemen dan jongens; ze noemen vaker dan jongens tegenvallende schoolprestaties, faalangst (ruim één op de vier meisjes), contactuele problemen, angsten, overspannenheid, problemen thuis, financiële problemen, gezondheidsproblemen (bijna één op de vier meisjes) en lichamelijke beperkingen. Jongens noemen vaker dan meisjes dat ze dyslexie hebben (één op de vijf jongens). Ten aanzien van de andere problemen, dyscalculie, gedragsproblemen, depressie, financiële problemen en adhd en autisme/pdd-nos zouden volgens de leerlingen geen significante verschillen bestaan tussen jongens en meisjes, maar bij de laatste twee soorten problemen zijn de aantallen leerlingen klein waardoor een verschil niet snel significant is (significant wil zeggen dat het verschil niet op toeval berust, behoudens een heel kleine onzekerheid). Meisjes ervaren hun problemen vaker dan jongens als een belemmering voor het leren.

De motivatie voor school blijkt niet samen te hangen met het aantal problemen. Wel blijkt dat naarmate leerlingen op school A meer problemen hebben ze iets negatiever zijn over de docenten.

Volgens mentoren neemt het percentage leerlingen met problemen af naarmate het niveau hoger is, dat geldt zowel het niveau van de vooropleiding als het niveau op de onderzochte school. Volgens de antwoorden van de leerlingen zelf zouden er echter geen significante verschillen bestaan in aantal problemen tussen leerlingen van de onderscheiden niveau's.

Mentoren zien bij de richtingen Bloem, Groen en bij Dier/paard de meeste leerlingen met problemen. De leerlingen van Groen zien minder vaak en van Dier/paard vaker problemen dan de mentoren. Leerlingen van Loon/vee zouden zowel volgens leerlingen als volgens mentoren het minst vaak problemen hebben. Volgens deze leerlingen zelf

spijbelen ze echter vaker en gaan ze na de vakantie vaker liever werken in plaats van nog langer naar school te gaan.

Uit statistische analyses over de leerlinggegevens blijkt dat niet het geslacht, maar het niveau en de richting het meest met het aantal problemen (lopend van nul naar vier of meer) samenhangen.

Mentoren hebben ingevuld of een leerling al dan niet uit een volledig gezin kwam. Volgens de mentorgegevens hebben leerlingen uit onvolledige gezinnen vaker en meer problemen dan uit volledige gezinnen, ook als de scoremogelijkheid 'problemen thuis' buiten beschouwing wordt gelaten. Aan de statistische analyses over de mentorgegevens zijn de gezinssamenstelling en de vooropleiding van de leerlingen toegevoegd en volgens die gegevens blijkt eveneens dat niet het geslacht met het aantal problemen samenhangt, maar het meest de gezinssamenstelling en in mindere mate de interactie tussen gezinssamenstelling, niveau en richting.

Motivatie voor school

Vrijwel alle leerlingen hebben zin in het beroep waarvoor ze worden opgeleid. Echt negatief over het naar school gaan is ongeveer één op de tien leerlingen. De helft van de leerlingen gaat liever werken, de helft gaat liever langer naar school. Van de leerlingen zetten vier (school B) tot vijf (school A) zich, volgens eigen zeggen, bij de lessen niet volledig in.

Ruim de helft tot tweederde deel van de leerlingen is positief over sommige docenten wat betreft onderwijsgedrag als luisteren, uitleggen en helpen; de anderen zijn positief over de meeste docenten. Met name goed uitleggen zou volgens veel leerlingen beter mogen. Daarentegen zegt een deel van de leerlingen het ook niet altijd als ze iets niet snappen. Het meest gunstig wordt geoordeeld over het serieus genomen worden door de docenten: op beide scholen vinden bijna zes op de tien leerlingen dat de meeste docenten hen serieus nemen.

Meisjes zijn gemotiveerder voor het naar school gaan dan jongens. Meisjes en jongens verschillen echter niet in hun oordeel over de docenten.

Leerlingen die competentiegericht onderwijs volgen, meest leerlingen van het laagste niveau, scoren positiever op de motivatie voor school en het oordeel over docenten dan de leerlingen die volgens de oude kwalificatiestructuur onderwijs krijgen.

9.3 Problemen voor docenten, vraagstelling 2

De last van probleemleerlingen voor docenten; knelpunten

Op niveau-2 nemen probleemleerlingen gemiddeld 40% van de lestijd van docenten in beslag en kosten ze de docenten gemiddeld (bijna) 40% (school A) respectievelijk 60% (school B) van hun energie. Naarmate het niveau hoger is neemt de tijd en energie besteed aan probleemleerlingen af. Het energieverlies leidt tot vermoeidheid en minder plezier. Vrijwel alle docenten geven aan dat probleemleerlingen een negatieve invloed hebben op de sfeer in de klas, het realiseren van competentiegericht onderwijs (school A) of probleemgestuurd onderwijs (school B), het toekomen aan lesgeven en het leren van de andere leerlingen die geen problemen hebben.

Deskundigheid docenten; behoefte aan ondersteuning

Het begeleiden van niet-cognitieve problemen vinden de meeste docenten veelal geen of slechts een kleine taak voor zichzelf. Ongeveer de helft ziet geen of slechts een kleine rol bij het begeleiden van faalangst en depressie, minstens zeven op de tien ziet geen of

slechts een kleine rol voor zichzelf bij het begeleiden van relationele of fysieke problemen. Veel docenten denken dat de school ook slechts op een klein deel van de leerlingen met niet-cognitieve problemen een positieve invloed kan hebben. De meeste docenten voelen zich ook maar matig in staat om leerlingen met niet-cognitieve problemen te begeleiden. Minstens 60% tot 80% acht zich daartoe maar matig in staat, afhankelijk van het probleem; docenten van school A zijn over hun eigen begeleidingsvaardigheden wat positiever dan die van school B. Overigens acht ook een deel van de docenten zich maar matig in staat om leerlingen met cognitieve problemen te begeleiden (school A 27%, school B 36%). Over hun knelpunten en vaardigheden bij competentiegericht onderwijs wordt in par. 9.7 gesproken.

Vrij veel docenten wensen de aanstelling van een externe deskundige bij groene scholen, zoals een psycholoog of orthopedagoog (school A 74%, school B 60%). Ook nogal wat docenten hebben behoefte aan meer ondersteuning (school A 75%, school B 43%) bij het begeleiden van leerlingen met problemen.

9.4 Zorgstructuur en competentiegericht onderwijs, vraagstelling 3

Zorgstructuur in de literatuur

De zorgstructuur in de oude kwalificatiestructuur van MBO-scholen (traditioneel onderwijs) bestaat meestal uit het drielijnsmodel: de eerste lijn omvat de zorg door docenten en mentoren, de tweede lijn de zorg door de gespecialiseerde interne leerlingbegeleiders en de derde lijn de zorg door externe deskundigen. In de nieuwe kwalificatiestructuur (competentiegericht onderwijs) zou dit model niet goed passen. Bij competentiegericht onderwijs zou de zorg meer in het onderwijs geïntegreerd moeten zijn en zou het niet alleen meer een taak zijn voor daartoe speciaal aangestelde leerlingbegeleiders. De mate waarin docenten betrokken kunnen worden bij de begeleidingstaak kan uiteraard variëren. Omdat bij het competentiegerichte onderwijs ook de docenten/begeleiders een taak hebben op het terrein van de zorg is het van belang dat ze zich professionaliseren en dat ze ondersteund worden door deskundigen.

Zorgstructuur op de scholen

De zorgstructuur op de beide scholen is met ingang van het schooljaar 2007-2008 veranderd, hoewel de essentie gelijk is gebleven. Op beide scholen wordt in het eerste leerjaar zowel via de oude als via de nieuwe kwalificatiestructuur (competentiegericht onderwijs) gewerkt. Het drielijnenmodel is terug te vinden in de oude kwalificatiestructuur van de scholen. Overeenkomstig de literatuur wordt in de nieuwe kwalificatiestructuur van de scholen de begeleiding meer geïntegreerd in de lessen. De studieloopbaanbegeleider of tutor is degene die de meeste lessen geeft aan de leerlingen en hen intensief begeleidt. De leerling krijgt daarnaast les van een beperkt aantal docenten; er is sprake van een teamaanpak. Hierdoor is het contact tussen leerling en begeleiders/docenten intensiever en is het eenvoudiger dan bij het traditionele onderwijs om problemen tijdig te signaleren. Omdat de problemen nog niet uit de hand zijn gelopen kan de zorg daardoor meer dan bij het traditionele onderwijs binnen de reguliere lessen plaatsvinden.

Op school A is bij de wekelijkse reguliere leerlingbesprekingen (opleidingsoverleg) met alle relevante mentoren en docenten, welke plaatsvinden in beide kwalificatiestructuren, deskundigheid aanwezig in de persoon van minstens één lid van het zorgteam en een consulent van een Regionaal Expertisecentrum, cluster 4. Er wordt gezamenlijk een diagnose gesteld en een stappenplan gemaakt. Eventueel vindt nader onderzoek plaats, wordt de leerling naar het zorgteam verwezen of wordt hij extern verwezen. De omvang

van het zorgteam is teruggebracht tot vier counselors (tevens docenten) met een elkaar aanvullende expertise. Bij de start van het eerste schooljaar vindt met alle potentiële risicoleerlingen (op basis van informatie van afleverende scholen en korte tijd eigen observaties) een gesprek plaats en worden met hen afspraken gemaakt.

Op school B worden leerlingen in het maandelijkse docentenoverleg besproken. Het zorgteam is teruggebracht tot vijf personen: een counselor (tevens docent), twee decanen en twee onderwijscoördinatoren. De counselor woont het maandelijkse overleg van het externe preventieteam bij, voorgezeten door de leerplichtambtenaar. Voor beide kwalificatiestructuren geldt dat wanneer een leerling specialistische hulp nodig heeft de leerling wordt aangemeld bij het zorgteam, hetzij via het docentenoverleg hetzij via mentoren. Het zorgteam bepaalt welke hulp het beste geboden kan worden. Op school B heeft elke leerling op niveau-3 en -4 naast een mentor een tutor.

Op school A krijgen relevante docenten verslag van de belangrijkste uitkomsten van de leerlingbespreking per e-mail. Op school B, kleiner dan school A, krijgen alle docenten per e-mail het gehele verslag van elke leerlingbespreking van het zorgteam. Met scholing van alle docenten op het terrein van leerlingproblematiek is op beide scholen in het jaar van onderzoek een start gemaakt.

Docenten over de zorgstructuur

Uit de antwoorden van docenten blijkt dat ongeveer vier op de tien docenten op school A vinden dat er wel wat verbeterd kan worden aan de zorgstructuur: informatie over uitkomst van de aanpak, ondersteuning om de specifieke leerling te begeleiden en om om te gaan met probleemleerlingen en informatie over welke leerlingen problemen hebben. Met ingang van het schooljaar 2007-2008 heeft de informatievoorziening naar docenten op school A opnieuw aandacht gekregen.

Op school B zijn de docenten over het algemeen tevreden. Van drie op de tien docenten mag er nog het een en ander verbeterd worden aan de ondersteuning om de specifieke leerling te begeleiden.

Leerlingen over de zorgstructuur; invloed van de school

Volgens gegevens van mentoren is van de leerlingen op school A 7% en op school B 16% door een interne deskundige begeleid (school B inclusief decaan). Extern begeleid is op school A 15% en op school B 13%. Ter vergelijking: van een bestand van 20.000 leerlingen van gereformeerde scholen voor voortgezet onderwijs heeft 5% van de leerlingen specialistische begeleiding ontvangen (Jaarverslag Stichting Dienstverlening Gereformeerd Schoolonderwijs, 2004).

Minder dan één op de vijf leerlingen van beide scholen vindt de begeleiding op de school onvoldoende, de rest oordeelt daarover met redelijk goed of goed. Van (ruim) één op de drie leerlingen waren de problemen tijdens het invullen van de vragenlijst inmiddels opgelost, op school A iets vaker dan op school B. Bijna drie op de tien leerlingen met problemen denken dat de school niets aan hun probleem kan doen. Over blijven op school A 35% van de leerlingen met problemen en op school B 41% van de leerlingen met problemen op wie begeleiding door de school mogelijk nog invloed zou kunnen hebben.

9.5 Competentiegericht onderwijs (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en leerlingen, vraagstelling 4

Leerlingen (met problemen) en hun mening over/ motivatie voor werken met opdrachten

De termen competentiegericht onderwijs en projectgestuurd onderwijs zijn naar de leerlingen in de vragenlijst vertaald als 'werken met opdrachten'. Op school A hebben alleen die leerlingen de vragen over wat ze vinden van het werken met opdrachten beantwoord die competentiegericht onderwijs kregen, op school B hebben alle leerlingen die probleemoplossend leren (twee uur per week) ontvingen de vragen beantwoord.

Weinig leerlingen (school A 0%, school B 11%) zijn negatief over het werken met opdrachten. Op 11% na zeggen de leerlingen soms of meestal zelf te bedenken wat ze voor een opdracht (waarvoor wel een kader is gegeven) gaan doen. Weinig leerlingen geven dan ook de voorkeur aan het alleen werken op de oude manier. Ruim drie op de vier leerlingen hebben een voorkeur voor afwisselend op de oude manier werken en werken aan opdrachten. Over de hulp van de studieloopbaanbegeleider/ tutor bij het maken van opdrachten zijn vrijwel allen tevreden.

Het al dan niet hebben van één of meer problemen hangt niet samen met de mening over/ motivatie voor het werken aan opdrachten, evenmin als het geslacht, het niveau en de richting.

Aankunnen van de vrijheid

Slechts 5% van de leerlingen op de beide scholen zegt de vrijheid niet aan te kunnen, 34% steeds beter en 61% kan die vrijheid naar eigen zeggen goed aan. Naarmate leerlingen meer problemen hebben (lopend van nul tot meer dan vier) antwoorden ze significant vaker met 'steeds beter' en minder vaak met 'ja'. Jongens zouden de vrijheid iets minder goed aankunnen dan meisjes, leerlingen van niveau-2 iets minder dan leerlingen van hogere niveaus, leerlingen van Loon/vee en Groen iets minder dan leerlingen van Dier/paard en Bloem maar deze verschillen zijn klein en niet significant.

Criteria voor goede opdrachten

Leerlingen vinden het werken aan opdrachten niet zo leuk als de opdrachten niet duidelijk uitgelegd zijn, als ze te moeilijk of te gemakkelijk zijn, als ze te lang zijn, als er te weinig tijd beschikbaar is, als ze te saai zijn of te veel van hetzelfde of als ze te weinig verband hebben met de opleiding. De leerlingen vinden het werken aan opdrachten wel leuk als het omgekeerde het geval is, als de leerling een mooie prestatie kan neerzetten en als prettig samengewerkt wordt.

Opbrengst volgens leerlingen

Voor zover leerlingen geen zicht hadden op hun sterke en zwakke punten hebben van school A zo'n acht op de tien leerlingen en van school B vijf op de tien leerlingen door de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider/ tutor zicht gekregen op hun sterke en zwakke punten. Over het algemeen vinden de leerlingen het werken in een groepje leerzaam.

Het werken aan opdrachten bij CO en PGO is gericht op het aanleren van bepaalde vaardigheden, naast het opdoen van kennis. Ook bij traditionele lessen wordt gewerkt aan opdrachten, zij het beperkter van aard. De vraag naar in hoeverre leerlingen zich door de opdrachten bepaalde vaardigheden eigen hebben gemaakt is dan ook gesteld aan alle leerlingen, ook aan de leerlingen van school A die geen competentiegericht onderwijs kregen. Het betreft de vaardigheden: samenwerken, een planning maken,

informatie opzoeken, afspraken maken, afspraken nakomen, mensen vragen stellen, een verslag maken en een presentatie geven.

Een deel van de leerlingen zei die vaardigheden al te beheersen; ruim de helft kon naar eigen zeggen reeds informatie opzoeken en bijna de helft kon naar eigen zeggen een verslag maken. Ongeveer een derde zou de andere vaardigheden al beheerst hebben. Van de leerlingen die dat nog niet konden hebben verreweg de meesten iets geleerd van het werken aan de opdrachten. Ongeveer vier op de tien hebben er naar eigen zeggen een beetje van geleerd en vijf op de tien (redelijk) veel. De leerlingen van school A die competentiegericht onderwijs kregen hebben naar eigen zeggen iets meer geleerd van de vaardigheden dan de leerlingen van school A zonder die vorm van onderwijs. Over het totaal van de leerlingen verschillen beide scholen echter niet veel als het gaat om hoeveel leerlingen naar eigen zeggen geleerd hebben van het werken aan opdrachten.

Tussen het geleerd hebben van de vaardigheden en het al dan niet hebben van problemen bestaat geen verband. Verder bestaan er geen significante verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen van de verschillende richtingen. Ook naar niveau bestaan er geen significante verschillen in de opbrengst die de leerlingen zelf zien van het werken aan opdrachten.

9.6 Competentiegericht onderwijs (CO)/ probleemgestuurd onderwijs (PGO) en docenten, vervolg vraagstelling 4

Docenten over invoering van het CO/PGO

Ongeveer de helft van de docenten op school A is niet geheel positief over de informatie rond CO, de begeleiding, de tijd die uitgetrokken wordt om het in te voeren en de wijze waarop rekening wordt gehouden met (on)mogelijkheden van docenten. Op school B is ongeveer de helft niet geheel tevreden over het rekening houden met de (on)mogelijkheden en de begeleiding bij de realisering van het PGO. Op school A weten velen nog niet goed hoe CO werkt, op school B geldt dat voor een kleiner deel voor PGO, maar PGO is minder afwijkend van het traditionele onderwijs dan CO en de meeste docenten hebben er mee te maken.

Geschiktheid leerlingen voor CO/PGO volgens docenten

Op school A denken ongeveer zes op de tien docenten dat CO niet geschikt is voor probleemleerlingen en leerlingen van niveau-2 of dat slechts een klein deel van die leerlingen daarvoor geschikt is. Op school B achten negen op de tien docenten PGO niet geschikt voor niveau-2 en probleemleerlingen. Over het competentiegerichte onderwijs bij Dier-niveau 2 van school B zou men echter tevreden zijn. Naarmate het niveau van de leerlingen hoger is achten docenten meer leerlingen geschikt voor CO/PGO.

De meest genoemde redenen waarom de leerlingen niet geschikt zouden zijn voor CO/PGO zijn: het biedt onvoldoende structuur, de leerlingen hebben onvoldoende niveau en onvoldoende motivatie en er is onvoldoende tijd om ze er goed bij te begeleiden.

Knelpunten bij begeleiden probleemleerlingen bij CO/ PGO; behoefte aan ondersteuning

Hooguit ongeveer één op de vier docenten denkt de vaardigheden om leerlingen te begeleiden bij CO/ PGO maar matig te beheersen, de rest denkt ze redelijk goed tot goed te beheersen. Eerder bleek dat leerlingen in het algemeen ook tevreden zijn over de hulp van de docent bij CO/ PGO.

De docenten van beide scholen verschillen ten aanzien van hun 'zwakke' punten; gemeenschappelijk is dat een klein deel het moeilijk vindt leerlingen te begeleiden bij het werken op de computer, zinvolle opdrachten te maken en tijdens het werken de opdrachten betekenisvol te maken.

Grootste knelpunten bij het begeleiden van probleemleerlingen bij CO/ PGO zijn: tijdgebrek, ontbreken duidelijkheid (deadlines, exameneisen, structuur opleiding), ontbreken integratie in opleiding, ontbreken acceptatie door docenten, ontbreken lesmateriaal, te grote of te heterogene groepen en het ontbreken van niveau/ zelfstandigheid/ motivatie bij leerlingen.

Op school A wensen ruim drie op de vier docenten ondersteuning bij het werken met de nieuwe onderwijsvorm, op school B bijna twee op de vier.

Eigenaarschap van het concept CO/ PGO

Ongeveer één op de drie docenten is niet echt gemotiveerd voor CO/ PGO en ongeveer een even groot deel voelt zich geen eigenaar over het concept. Er bestaat daartussen wel een samenhang maar voor een deel gaat het om verschillende docenten.

Docenten voelen zich geen eigenaar vanwege het ontbreken van een kader/ duidelijkheid (school A), scepsis over de mogelijkheden van de leerlingen, de opbrengst en de efficiency (zowel school A als school B), de plaats binnen het onderwijs (school M), gebrek aan ervaring en gebrek aan tijd om de begeleiding goed te doen.

Docenten die zich wel eigenaar voelen melden dat dat een gevolg is van: informatie, studie-experimenten binnen school (school A), aansluiting bij eigen visie en bij kwaliteiten en behoeften leerlingen (school A), mee bezig zijn (school B) en/of uitdaging (school B).

9.7 Adviezen van leerlingen en docenten, vraagstelling 5

Adviezen van leerlingen hoe leerlingen met problemen te helpen en met meer plezier naar school te laten gaan

Adviezen van leerlingen aan docenten om leerlingen met problemen te helpen betreffen: een goede relatie opbouwen (o.a. luisteren, interesse tonen), meer/ beter begeleiden, ondersteunen, rustig aanpakken.

Aan leerlingen met problemen adviseren de leerlingen problemen te melden en er over te praten (met mentor, ouders, vrienden).

Adviezen van leerlingen aan de school om leerlingen met meer plezier naar de school te laten gaan zijn: meer praktijk (meer praktijk, meer techniek, meer beroep in plaats van algemeen, meer het vak leren); leuke, goede lessen (betere lessen, minder saai, anders lesgeven, minder zelfstudie); veel afwisseling (variatie); beter lesrooster (minder tussenuren, niet 2 uur op een dag, uitval tijdig aangeven, geen 3 uur dezelfde leraar); goed luisteren naar leerlingen; goed uitleggen; leerlingen serieus nemen; alles in orde hebben. Een aantal leerlingen heeft geantwoord tevreden te zijn.

Adviezen van docenten hoe leerlingen met problemen aan te pakken; adviezen over eigen ondersteuning

Adviezen van docenten om knelpunten met probleemleerlingen aan te pakken zijn: deskundige begeleiding, communiceren, protocol, teamaanpak, professionaliseren, voldoende tijd voor begeleiding, kleinere groepen.

Als ondersteuning wensen docenten o.a. meer informatie over de achtergrond van de problemen, de herkenning, advies, begeleiding, brede afspraken, een toegankelijk leerlingvolg-systeem en deskundige hulp bij zware gevallen, bij voorkeur op afroep. De wijze waarop de ondersteuning volgens docenten gestalte zou kunnen krijgen is via begeleiding op afroep, studiebijeenkomsten met deskundigen, voorlichting over diverse problemen, meer contact tussen mentoren en docenten en teamoverleg. Een aantal docenten heeft geantwoord tevreden te zijn.

Adviezen van leerlingen voor competentiegericht-/probleemgestuurd onderwijs

Leerlingen van school A zonder CO hebben adviezen gegeven voor goede lessen. De adviezen hebben betrekking op: goed uitleggen, interessante goede lessen geven, luisteren en interesse tonen in de leerlingen en aandacht hebben voor leerlingen. De adviezen om een goede begeleider te zijn, gegeven door alle leerlingen, sluiten daarbij aan: aandacht geven (tijd, interesse, respect, praten met), luisteren naar de leerling, goed uitleggen en duidelijk zijn, goed begeleiden en stimuleren.

Leerlingen die werken met CO of PGO hebben als adviezen voor goede opdrachten gegeven: goede uitleg, niet te moeilijk, niet te lang, veel afwisseling, relevante leerzame opleidingsgerichte praktische opdrachten en luisteren naar ideeën van leerlingen. Een aantal leerlingen heeft geantwoord tevreden te zijn.

Adviezen van docenten over ondersteuning bij CO/ PGO

Meest genoemde aspecten waarbij docenten ondersteuning bij CO/ PGO wensen zijn: richting/ kader /duidelijkheid (school A), afstemming/ overleg (school B), begeleiding leerlingen, PvB's maken, opdrachten maken. Men wenst dat via coaching, model/ voorbeelden, scholing (school A), overleg (school B), faciliteiten (tijd voor nakijken en registratie, computerinzet (school A), computers (school B), dichte lokalen (school B). Een aantal docenten heeft geantwoord tevreden te zijn. Enkele opmerkingen van docenten:

“Liever geld besteden aan meer tijd voor de docenten om CKS te ontwikkelen dan aan dure trainingbureau's”. “Het wordt onderschat dat het een gave is om zinvolle, uitdagende opdrachten te maken. Datzelfde geldt voor integratie van vakken waarbij kennis van vakken waarvoor docenten niet zijn opgeleid te kort schiet”.

Adviezen van adjunct-schoolleiders

Adviezen aan het College van Bestuur van de onderwijsgroep waartoe de scholen behoren zijn vanuit school A:

- zorgdragen voor betere informatie over leerlingen vanuit het vmbo, in elk geval vanuit de eigen vmbo-scholen
- opnieuw faciliteren van overleg tussen de verschillende vestigingen over de leerlingzorg
- in stand houden van het aantal uren leerlingzorg dat voor het schooljaar 2007-2008 is toegekend. Het percentage probleemleerlingen groeit.

Adviezen vanuit school B:

- zorg vraagt steeds meer tijd. De tijd die er voor beschikbaar is, is onderdeel van het takenpakket van de docent. De tijd moet goed bewaakt worden, het mag geen resttijd worden
- (on)mogelijkheden, cognitief en sociaal, van probleemleerlingen en van niveau-2 leerlingen, duidelijk aangeven.
- uitbreiden van het aantal uren leerlingzorg. Het percentage probleemleerlingen groeit.

9.8 Effectieve maatregelen volgens de literatuur, vraagstelling 6

Effectstudies in het mbo naar specifieke projecten en maatregelen zijn niet gevonden. Er worden op grond van 'positieve ervaringen' en 'indicaties' wel allerlei aanbevelingen gedaan hoe om te gaan met risicoleerlingen (hetgeen niet geheel samenvalt met leerlingen met problemen) en hoe schooluitval te voorkomen maar bewezen effecten van specifieke maatregelen zijn niet bekend (Harms & de Vries, 2001 en Dijkstra & Harms, 2003) en komen ook in meer recente publicaties niet naar voren. Effectief lijkt te zijn een geheel van maatregelen waarbij meerdere personen en instanties betrokken zijn. De aanbevelingen op schoolniveau komen neer op: samenwerking binnen de school en tussen de school en allerlei instanties die zich met jongeren bezig houden, het realiseren van een doorlopende leerweg van vmbo naar mbo, een doorlopend leerlingvolgsysteem, docenten scholen in hun pedagogisch en didactisch repertoire, het creëren van krachtige leeromgevingen, kleine groepen, kleine docententeams en het betrekken van ouders bij het onderwijs. Op individueel niveau komen de aanbevelingen neer op: individuele trajecten, dichtbij de praktijk en aansluitend op de mogelijkheden van de jongere. Competentiegericht leren is vaak een leidend principe bij de vormgeving van deze trajecten en daarover worden gunstige ervaringen gemeld. Positieve ervaringen worden toegeschreven aan kenmerken waaraan ook het competentiegericht onderwijs van deze scholen voldoet.

Ook de vele programma's die in het basisonderwijs gehanteerd worden om leerlingen met adhd, autisme en pdd-nos te begeleiden en aan het onderwijs te laten participeren bleken niet op effectiviteit onderzocht te zijn (Veneman & de Vries, 2001). Gedrag dat extreem storend is voor de leerling zelf maar ook voor de andere leerlingen en de docent zou het meest effectief met medicijnen bestreden kunnen worden. Uit interviews met leerkrachten en experts kwam verder naar voren dat effectieve maatregelen zouden zijn: een consequente aanpak in de klas, liefst door alle personen die met de leerling te maken hebben; acceptatie door het hele team van die aanpak; docenten kennis laten hebben van de achtergronden van de problematiek. Daarnaast zou zeer belangrijk zijn het weet hebben van belangrijke basisvoorwaarden voor probleemleerlingen: structuur, duidelijkheid, veiligheid, positieve feedback ook ondanks storend gedrag, herhaling van het aangeboden en voor leerlingen met autisme en PDD-NOS 'visualisatie'. De groepsgrootte zou afhankelijk moeten zijn van het aantal probleemleerlingen per groep en de ernst van de problemen. Verder is aanbevolen: meer eenduidigheid aanbrengen in de diagnose; koppeling van de gegevens van diagnose, behandeling en resultaten; deskundigheid ontwikkelen in een totaalaanpak op teamniveau (bijv. via een scholingsprogramma van het Regionale Expertisecentrum) in plaats van leerkrachten/teams te trainen in specifieke programma's.

9.9 Nabeschuiving

Uit het voorgaande komt naar voren dat een relatief groot deel der leerlingen problemen heeft en dat het een grote variëteit aan problemen betreft. Afgezien van andere vervelende consequenties voor deze leerlingen staan bij één op de drie leerlingen de problemen het leren in de weg. Maar problemen zijn ook vervelend voor de docenten. Problemen kosten veel tijd en energie zo is gebleken. Daarnaast zijn problemen vervelend voor de andere leerlingen omdat ze een negatieve invloed hebben op de lessen en de sfeer in de klas.

Deels waren de problemen ten tijde van het invullen van de vragenlijst, april 2007, inmiddels opgelost, mogelijk mede dankzij de leerlingzorg van de scholen. Verreweg de meeste leerlingen zijn (redelijk) tevreden over de leerlingbegeleiding. Degenen bij wie de problemen zijn opgelost zijn tevredener over de leerlingbegeleiding dan de anderen. Deels kan de school niets aan de problemen doen, dat zien ook de leerlingen en ook de docenten. Over blijft een deel van de leerlingen met problemen waarop de school nog invloed zou kunnen uitoefenen.

Omdat de school niet alle problemen kan oplossen, hoe goed de leerlingzorg ook is, zullen docenten geconfronteerd blijven met leerlingen met problemen in hun klassen. Vraag is hoe de overlast te minimaliseren. Nogal wat docenten suggereerden een meer homogene groepssamenstelling of kleinere groepen. Een meer homogene groepssamenstelling zal, in elk geval voor probleemleerlingen, een kleinere groep noodzakelijk maken terwijl de andere groepen dan groter zouden kunnen zijn. Veronderstelde positieve effecten van de meer heterogene groep, verdunning van problematiek, demping van problemen door leerlingen zonder problemen en optrekeffecten, verdwijnen dan. Het is een onderwerp dat nog wel enige discussie behoeft, zeker zo lang er geen faciliteiten zijn om alle groepen kleiner te maken.

Het probleem van leerlingen die zich op een voor de school niet wenselijke manier gedragen wordt veelal 'gebrek aan motivatie' genoemd. Om de motivatie te verhogen worden oplossingen gezocht in het onderwijs. Uit dit onderzoek wordt duidelijk dat het bij leerlingen met problemen niet alleen een kwestie is van gebrek aan motivatie voor school en beroep. Er bestaat geen significante samenhang tussen motivatie en het al dan niet hebben van problemen. Mogelijk is een ongemotiveerde houding een symptoom van een achterliggend probleem. Leerlingen die depressief zijn hebben nergens interesse in. Leerlingen waarbij er thuis ernstige problemen zijn hebben mogelijk weinig concentratie. Bij leerlingen met een agressieve gedragsstoornis kan er sprake zijn van een biologische afwijking. Voor deze leerlingen zal het in eerste instantie niet veel uitmaken hoe het onderwijs er uit ziet. Uiteraard is voor deze leerlingen specialistische hulp nodig. Daarnaast is het van groot belang dat docenten de leerling accepteren, dat docenten niet uitdragen dat ze een hekel aan hem hebben, dat ze laten voelen dat ze de leerling serieus nemen.

Op school A konden twee groepen leerlingen met elkaar vergeleken worden: leerlingen die geen competentiegericht onderwijs ontvingen en leerlingen die dat wel kregen. De kenmerken van dat competentiegericht onderwijs op de beide scholen komen overeen met de kenmerken die in de literatuur als winst voor de zorgleerling worden beschouwd: klein aantal leerlingen, klein team docenten, intensieve begeleiding cognitief en niet-cognitief, meeste lessen van die begeleider, opdrachten die praktijkgericht zijn en aansluiten bij de capaciteiten en interesses van de individuele leerling, theorie verweven in de opdrachten. Opvallend is dat de leerlingen die het competentiegericht onderwijs ontvingen, nota bene de leerlingen van niveau-2, het laagste niveau, in vrijwel al hun antwoorden positiever zijn dan de leerlingen die geen competentiegericht onderwijs kregen. Op school B waren de leerlingen die op die school competentiegericht onderwijs kregen, eveneens niveau-2, niet bij het onderzoek betrokken, maar volgens een schoolleider had van die groep na anderhalf jaar nog niemand het onderwijs verlaten. De resultaten van het competentiegericht onderwijs, zoals vorm gegeven op deze scholen, lijken voorzover dus positief.

Leerlingen die werken met het competentiegericht onderwijs (voor de leerlingen vertaald als werken aan opdrachten) zijn er, ongeacht het niveau en het al dan niet hebben van problemen, positief over. Driekwart van de leerlingen werkt liefst afwisselend met opdrachten en op de traditionele manier, slechts weinigen verkiezen alleen de traditionele manier van werken. De leerlingen waren in staat uitgebreid aan te geven waaraan goede opdrachten moeten voldoen. Zes op de tien leerlingen zeggen de vrijheid bij het werken aan opdrachten aan te kunnen en leerlingen met problemen kunnen die vrijheid naar eigen zeggen steeds beter aan.

Veel docenten achten evenwel, juist voor de meeste leerlingen van niveau-2 en voor 'probleemleerlingen', competentiegericht onderwijs niet geschikt. Leerlingen zouden zelf over onvoldoende structuur, niveau en motivatie beschikken en de onderwijsvorm zou te weinig structuur bieden. Behalve genoemde bezwaren voor leerlingen van het laagste niveau en voor 'probleemleerlingen' zien docenten ook algemene knelpunten. Het betreft knelpunten waardoor docenten mede twijfels hebben over de nieuwe onderwijsvorm. Aan die knelpunten zal zeker aandacht besteed moeten worden en dat kan omdat het competentiegericht onderwijs gefaseerd ingevoerd wordt. 'Voorbeeldlessen' van docenten die reeds werkzaam zijn in deze vorm van onderwijs kunnen mogelijk meer inzicht geven in wat het inhoudt. Daarnaast zal aan een aantal randvoorwaarden voldaan moeten worden.

De meeste docenten achten zich voor de begeleiding van leerlingen met problemen maar matig toegerust. Veel docenten hebben dan ook behoefte aan ondersteuning, zowel ten aanzien van leerlingen met problemen als ten aanzien van het realiseren van competentiegericht onderwijs. Docenten hebben uitgebreid aangegeven waarbij en in welke vorm dat zou kunnen gebeuren.

Nogal wat docenten wensen een psycholoog of orthopedagoog aan te stellen terwijl de scholen de opvatting hebben dat deskundigheid breed gespreid moet zijn, hetgeen overigens niet een tegenstelling hoeft te zijn. Een mogelijkheid is het aanstellen van een dergelijke deskundige bij de Onderwijsgroep op contractbasis van bijvoorbeeld 200 uren. Scholen kunnen er dan op afroep gebruik van maken.

Uit de antwoorden van de docenten blijkt overigens dat velen vinden dat hun rol bij de begeleiding van leerlingen met niet-cognitieve problemen slechts beperkt dient te zijn. Uit de literatuur komt naar voren dat specifieke begeleidingsdeskundigheid bij alle docenten echter niet een vereiste is voor een vruchtbare aanpak van leerlingen met problemen. In alle literatuur komt naar voren dat een consequente teamaanpak, waarin het bieden van structuur, duidelijkheid, veiligheid en het serieus nemen van elke leerling centraal staat, vruchten af zou werpen voor de zorgleerling. Het betekent geen taakuitbreiding van de docent met specifieke begeleidingsdeskundigheid. Het gaat veeleer om een bepaalde houding van het hele team naar de leerlingen. Scholing van het team in een dergelijke aanpak is van groot belang. Ook de adviezen van leerlingen, docenten en zorgcoördinatoren sluiten aan bij genoemde teamaanpak. Deze aanpak lijkt zo lang er niet meer faciliteiten zijn, naast praktijkgericht en maatgericht onderwijs dat aan bepaalde voorwaarden voldoet en naast specifieke leerlingenzorg, het meest haalbare om zoveel mogelijk leerlingen aan het onderwijs te laten participeren.

Een bijkomend probleem kwam naar voren tijdens de nagesprekken met de scholen over het onderzoek. Op beide scholen groeit het aantal leerlingen met problemen nog verder door een grotere instroom van niveau-1 leerlingen. Behalve dat docenten met deze leerlingen niet kunnen werken zoals ze gewend waren vragen deze leerlingen ook om extra begeleiding tijdens de stage. Ze lopen meer stage omdat ze weinig theorie

aankunnen. Tijdens de stage geven ze nogal wat problemen. Het kost dan ook moeite om deze leerlingen geplaatst te krijgen en er zijn voor deze leerlingen meer gesprekken met werkgevers nodig dan voor andere leerlingen.

Het is dan ook van belang dat de faciliteiten voor de leerlingzorg gezien de omvang en de ernst van de problemen, uitgebreid worden. Waarschijnlijk is het een goede investering omdat het op termijn duurdere maatregelen buiten de school kan voorkomen.

Opmerkelijk is dat op de ene school een bepaald probleem zo veel vaker is opgelost dan op de andere school. Ook opmerkelijk is dat op de ene school leerlingen zo veel vaker dan op de andere school denken dat er niets te doen is aan een bepaald probleem. Mogelijk is dat de invloed van voorgaande scholen. Mogelijk ook is het een gevolg van wat het beleid is van de bij het onderzoek betrokken scholen ten aanzien van die problemen. Belangrijk lijkt dat de scholen elkaar informeren hoe ze met die problemen omgaan. Dat kan een onderwerp van gesprek zijn in het zorgoverleg groen-breed (met een vertegenwoordiger van alle groen MBO-scholen van de Onderwijsgroep) waarvoor faciliteiten zijn gevraagd.

Literatuur

- Agrarische Sectie VDL van de UNIENFTO. *Het puberbrein en de CKS*, september 2007, blz 28-29.
- Brinkman, B. & Talsma, L. (2006). *Handreiking zorg- en adviesteams in het MBO*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dijkstra, N.J. & G.J. Harms (2003). *Maatregelen van scholen rond risicoleerlingen*. Groningen, GION, RuG.
- Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003). *Denken over leerlingzorg. Het conceptueel kader van de expertgroep*. 's Hertogenbosch: Expertgroep Kwaliteit van Zorg.
- Jolles, Jelle (2006) Laat pubers vooral niet hun gang gaan. EOS, American Science, Psyche en Brein, nr. 3, p 24-27).
- Harms, G.J. & A.M. de Vries (2001). *Risicjongeren en het Inspectietoezicht. Een literatuurhandreiking*. Groningen, GION, RuG.
- IBO-BVE. *Risicoleerlingen en hun leerloopbanen in het MBO*. Interdepartementaal beleidsonderzoek, 2005-2006, nr. 1.
- Spee, I. (2006). *Samen leren - Samen zorgen. Leerlingbegeleiding in ontwikkeling*. KPC Groep, 's Hertogenbosch.
- Spee, I., Brinkman, B. & Fiddelaers-Jaspers, R. (2005). *Toolkit Zorgoverleg*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Stichting Dienstverlening Gereformeerd Schoolonderwijs (2004). *DGS Jaarverslag*. Ridderkerk.
- Stokking, K, E. Harskamp, T. Houtveen (2003). *Authentiek onderwijs: verkenningen, ervaringen en perspectieven. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderzoek (1998-2002)*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Veneman, H & A.M. de Vries (2001). *ADHD, autisme en PDD-NOS in het basis- en speciaal onderwijs*. Groningen, GION, RuG.
- Veld, R. in 't (2005), *Kosten en baten van vroegtijdig schoolverlaten. Eindrapport*. Den Haag.
- Vries, de, A.M., (2005). *Natuurlijk leren en motivatie in vmbo-bb, de start*. Groningen, RuG, GION.
- Vries, de, A.M., (2004). *Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-vwo*. Groningen, GION, RuG.
- Vries, de, A.M. (2005). *Natuurlijk leren en motivatie. De start*. Groningen, GION, RuG.
- Vries, de, A.M. (2006) *Evaluatie van een nieuwe werkwijze in 4/5-vwo*. Groningen, GION, RuG.

Bijlage 1, ad hoofdstuk 1, leerlingzorg: drielijnenmodel

Drielijnenmodel

De huidige zorgstructuur bestaat op veel scholen uit het zogenoemde 'drielijnenmodel':

- de eerste lijn: zorg en begeleiding die wordt geboden door docenten en begeleiders
- tweede lijn: specialisten binnen de instelling die ingeschakeld worden als de eerste lijn de zorg niet meer aan kan bieden. Deze specialisten zijn vaak centraal onder gebracht bij één of meerdere Servicecentra.
- derde lijn: specialisten buiten de instelling.

Binnen dit model wordt een probleem met een leerlingesignaleerd door een docent. Deze bespreekt het met de mentor van de betreffende leerling. Als de mentor geen passende oplossing weet, verwijst hij door naar de specialisten van de opleiding. Deze specialisten kunnen bijvoorbeeld een training faalangst of een beroepskeuzetraining bieden. Wanneer de problemen te complex worden om binnen de school te worden opgelost kan externe deskundige begeleiding gezocht worden (de derde lijn).

Bij veel instellingen wordt de externe begeleiding door een zorgadviesteam (ZAT) georganiseerd. Een ZAT vervult als het ware een brugfunctie tussen de interne en externe leerlingzorg.

Voor het goed functioneren van een ZAT is het belangrijk dat de doelen, verwachtingen, taken en verantwoordelijkheden van een ZAT duidelijk zijn. De basis voor een goede samenwerking dient gelegd te worden bij de interne zorg. Door te werken met een vaste cyclus van handelingsplannen wordt systematisch ervaring opgedaan met verschillende begeleidingsinterventies. Als blijkt dat een leerling externe zorg nodig heeft is snel te achterhalen wat er in het voortraject is gebeurd.

In een zorgadviesteam zitten een aantal vaste deelnemers en eventueel ad hoc deelnemers. Volgens Brikman en Talsma (2006) en Spee, Brinkman & Fiddelaers-Jaspers (2005) moeten de volgende partijen in ieder geval vertegenwoordigd zijn:

- Leerlingbegeleiding van de school
- Bureau Jeugdzorg
- Algemeen Maatschappelijk werk
- Gemeentelijke Gezondheids Dienst afdeling Jeugdgezondheidszorg
- Leerplichtambtenaar
- Verslavingszorg
- Regionaal expertisecentrum cluster 4

Mogelijke andere partijen die incidenteel deelnemen aan het ZAT zijn bijvoorbeeld de politie, lokale welzijnsorganisaties en provinciale ondersteuningsorganisaties.

Volgens het Interdepartementaal beleidsonderzoek 2005-2006 moet de regie in handen zijn van het ROC.

Voor taken en verantwoordelijkheden van de verschillende partijen (inclusief zorgcoördinator en mentor zie: Spee, Brinkman & Fiddelaers-Jaspers (2005) p. 44-45.

Bijlage 2, ad hoofdstuk 1, kenmerken van leerlingen

De gegevens in deze bijlage zijn afkomstig van de leerlingvragenlijsten!

2.1 Verdeling van responderende leerlingen naar geslacht, niveau en richting

Geslacht

De verhouding tussen jongens en meisjes is op beide scholen als volgt:

School A:	225 leerlingen:	(135) 60% jongens	(90) 40% meisjes
School B:	111 leerlingen:	(57) 51% jongens	(54) 49% meisjes
Totaal:	336 leerlingen:	(192) 57% jongens	(144) 43% meisjes

Niveau en geslacht

De eerstejaars leerlingen volgen onderwijs op drie niveaus, namelijk de niveaus 2, 3, 4. Slechts enkele leerlingen volgen het onderwijs op niveau-1. Deze leerlingen zijn ondergebracht bij niveau-2, het laagste niveau. De verdeling van leerlingen op beide scholen, met per niveau uitsplitsing naar geslacht, is:

School A:			
Niveau-(1/2):	65 (29%),	69% jongens	31% meisjes
Niveau-3:	37 (16%),	70% jongens	30% meisjes
Niveau-4:	123 (55%),	52% jongens	48% meisjes
Totaal	225 (100%)		

School B:			
Niveau-(1/2):	17 (15%),	82% jongens	18% meisjes
Niveau-3:	39 (35%),	46% jongens	54% meisjes
Niveau-4:	55 (50%),	46% jongens	55% meisjes
Totaal	111 (100%)		

Totaal:			
Niveau-(1/2):	82 (25%),	72% jongens	28% meisjes
Niveau-3:	74 (22%),	58% jongens	42% meisjes
Niveau-4:	178 (53%),	50% jongens	50% meisjes
Totaal	334 (100%)		

Richting en geslacht

Vanwege het grote aantal opleidingen zijn bij het toetsen op verschillen min of meer verwante richtingen samen genomen:

1=Loon/vee:	loonwerk, veehouderij, akkerbouw/loonwerk, monteur/chauffeur
2=Groen:	groene ruimte, bos en natuur, toerisme en groen, milieutoezicht, commercieel
3=Dier/paard:	dierv verzorging, paardenhouderij
4=Bloem:	bloem en design

De verdeling van leerlingen (bekend totaal 337) over de richtingen, met per richting uitsplitsing naar geslacht (jongens 193, meisjes 144), is:

School A:			
Loon/vee:	79 (35%)	94% jongens	6% meisjes
Groen:	54 (24%)	93% jongens	7% meisjes
Dier/paard:	66 (29%)	16% jongens	84% meisjes
Bloem:	26 (12%)	3% jongens	97% meisjes
Totaal	225 (100%)		

School B:			
Loon/vee:	38 (34%)	95% jongens	5% meisjes
Groen:	16 (14%)	88% jongens	13% meisjes
Dier/paard:	45 (40%)	18% jongens	82% meisjes
Bloem:	13 (12%)	0% jongens	100% meisjes
Totaal	112 (100%)		

Totaal:			
Loon/vee:	117 (35%)	94% jongens	6% meisjes
Groen:	70 (21%)	91% jongens	9% meisjes
Dier/paard:	111 (33%)	16% jongens	84% meisjes
Bloem:	39 (12%)	3% jongens	97% meisjes
Totaal	337 (100%)		

2.2 Verschillen naar geslacht, niveau en richting

Of een verschil significant is wordt uitgedrukt door de p-waarde; bv $p=.05$ betekent dat er bij tweezijdige toetsing een significant verschil is met 5% kans is dat het verschil toch op toeval berust; $p=.01$ betekent dat er 1% kans is dat het verschil toch op toeval berust. * betekent $0.1 \leq p < .05$; ** betekent $p < .01$.

Verschillen tussen jongen en meisjes (ad par. 2.3 en 2.4)

Meisjes, vergeleken bij jongens,

- gaan vaker liever nog langer naar school **
- hebben vaker zin om na de vakantie terug te komen **
- praten thuis vaker over school **
- doen meer hun best op school **
- gaan vaker graag naar school **
- zien minder vaak op tegen naar school gaan **
- vinden dat ze meer leren op school **
- vinden hun klasgenoten vaker leuk *
- vinden vaker de theorielessen leerzaam (*; alleen leerlingen zonder competentiegericht onderwijs)
- vinden vaker de praktijklessen leerzaam (**; alleen leerlingen zonder CO)
- vonden het invullen van de vragenlijst gemakkelijker (**)

Verschillen tussen niveau-2, niveau-3 en niveau-4 leerlingen (ad par. 2.3 en 2.4)

Hoe hoger het niveau, hoe vaker leerlingen

- liever langer naar school gaan**
- thuis over school praten*
- de theorielessen leerzaam vinden (*; alleen leerlingen zonder CO)
- geleerd hebben afspraken na te komen *
- geleerd hebben te presenteren *
- het invullen van de vragenlijst gemakkelijk vonden **

Verschillen naar richting: loon/vee, groen, dier/paard, bloem (ad par. 2.3 en 2.4)

De andere verschillen tussen de richtingen, enerzijds groen en loon/vee, anderzijds dier en bloem, komen vrijwel geheel overeen met de verschillen tussen jongens en meisjes. De uitzonderingen betreffen spijbelen en het leerzaam vinden van de praktijklessen (alleen leerlingen zonder competentiegericht leren). Van deze uitzonderingen en van enkele andere variabelen worden de verschillen in percentages weergegeven.

Spijbelen*	Geregeld	nooit
Loon/vee	23%	30%
Groen	11%	49%
Dier	11%	38%
Bloem	13%	49%

Leerlingen van Loon/vee spijbelen het meest. Uit de antwoorden op de open vragen bleek dat leerlingen van die opleiding veelal al (thuis op de boerderij?) werken.

Praktijklessen leerzaam**	Geen	sommige	de meeste
Loon/vee	7%	56%	38%
Groen	8%	34%	59%
Dier	3%	20%	77%
Bloem	4%	23%	73%

Leerlingen van Loon/vee vinden hun praktijklessen aanzienlijk vaker minder leerzaam dan leerlingen van met name Dier en Bloem.

Zin om na de vakantie terug te komen**	nee	gaat wel	ja
Loon/vee	27%	51%	22%
Groen	19%	41%	40%
Dier	11%	36%	54%
Bloem	3%	39%	59%

Leerlingen van Loon/vee hebben ook aanzienlijk minder vaak zin om na de vakantie terug te komen op school dan de leerlingen van met name Dier en Bloem.

2.3 Betrouwbaarheid schalen (ad par. 2.3 en 2.4)

De betrouwbaarheid van een schaal wordt uitgedrukt via de maat 'alpha', lopend van .0 tot .99, hoe hoger hoe gunstiger. Voor de drie onderscheiden schalen bedragen de alpha's:

Motivatie voor school: alpha .78

- zin om na de vakantie terug te keren
- z'n best doen op school
- afgelopen schooljaar gespijbeld
- graag naar school gaan
- opzien tegen naar school gaan
- veel leren op school

Oordeel over docenten: alpha .77

- docenten luisteren goed
- docenten leggen goed uit
- docenten helpen goed
- docenten nemen me serieus

Tussen beide schalen bestaat een significante samenhang ($r=.52^{***}$; de samenhang wordt uitgedrukt met de maat r , en kan variëren van .00 tot 1.0. Hoe groter het aantal personen, hoe eerder een samenhang significant is, dwz niet op toeval berust.). Leerlingen die minder gemotiveerd zijn oordelen over minder docenten positief.

Als de variabelen van beide schalen samen genomen worden blijken ze met elkaar ook een betrouwbare schaal te vormen. De schaal zou 'tevredenheid over school' genoemd kunnen worden: tevredenheid: alpha .81

Bijlage 3, ad hoofdstuk 2, problemen

3.1 Verschillen naar richting wat betreft aard van de problemen

Percentages leerlingen met problemen naar richting (ad par. 2.4.3)

	Groen N=69	Loon/vee N=115	Dier/paard N=112	Bloem N=39	Significantie *.05<p<=.01 **p<.01
a- tegenvallende schoolprestaties	48%	45%	63%	46%	P=*
b- faalangst	10%	9%	26%	21%	P=.
c- dyslexie	16%	22%	15%	10%	Niet significant
d- dyscalculie	6%	6%	10%	8%	Niet significant
e- gedragsproblemen	6%	4%	8%	18%	P=*
f- probl in contact met anderen	6%	4%	14%	5%	P=*
g- angsten	3%	6%	14 %	15%	P=*
h- depressie	3%	3%	15%	5%	P=**
i- overspannenheid	1%	2%	13%	13%	P=**
j- adhd	4%	4%	4%	3%	Niet significant
k- autisme, PDD-NOS	6%	0%	3%	3%	Niet significant
l- problemen thuis	3%	5%	24%	13%	P=**
m- financiële problemen	3%	7%	13%	21%	P=*
n- gezondheidsproblemen	9%	8%	19%	26%	P=**
o- lichamelijke beperkingen	10%	4%	15%	18%	P=*
Eén of meer probl per leerling; met tegenvallende prestaties	71%	65%	86%	79%	P=**
Eén of meer probl per leerling; zonder tegenvallende prestaties	47%	43%	73%	69%	P=**

3.2 Variabelen die samenhangen met het aantal problemen; leerlinggegevens (ad par. 2.4)

Ten aanzien van de leerlinggegevens is via een anova-analyse (bepaalde statistische analysetechniek) nagegaan wat de invloed is van de drie variabelen, geslacht, niveau en richting op het aantal problemen, uitgaande van de antwoorden van de leerlingen. Van elk van de drie variabelen is nagegaan of ze een zelfstandige invloed hebben op het aantal problemen en of er tussen de variabelen via interactie invloed bestaat. Onderstaande tabel laat significante invloeden zien van de variabelen.

Tabel 1 Invloed van de variabelen geslacht, niveau en opleiding (of richting) op het aantal problemen; gegevens van leerlingen. (*p=.05 t/m .01 ; **p<.01)

Variabelen	Aantal problemen School A (n=225)	Aantal problemen School M(n=111)	Aantal problemen Totaal (n=336)
- Afz. variabelen gecombineerd	**	**	**
Geslacht			
Niveau		*	*
Opleiding/richting		**	**
- Interacties gecombineerd			*
Geslacht x niveau			
Geslacht x opleiding			
Niveau x opleiding	*		**

3.3 Variabelen die samenhangen met het aantal problemen; mentorgegevens (ad par. 2.4)

Ten aanzien van de mentorgegevens is dezelfde analyse uitgevoerd met als extra variabelen (on)volledigheid gezin en vooropleiding (geen diploma/bbl versus kbl-, gemengd en tl diploma). Onderstaande tabel laat significante invloeden zien van de variabelen.

Tabel 2 Invloed van de variabelen geslacht, niveau, (on)volledigheid gezin en vooropleiding op het aantal problemen; gegevens van mentoren (*p=.05 t/m 01 ;**p<.01)

Variabelen	Aantal problemen School A (n=258)	Aantal problemen School B (n=95)	Aantal problemen Totaal (n=353)
- Afz. variabelen gecombineerd		**	**
Geslacht			
Gezin		**	*
Vooropleiding			
Niveau		**	
Richting			
- Interacties gecombineerd	***		**
Niveau x richting			*
Gezin x richting	*		**
Alle andere Combinaties			

Bijlage 4, ad hoofdstuk 7, opbrengst van het werken aan opdrachten

Opbrengst van het werken aan opdrachten in termen van vaardigheden volgens leerlingen

Heb je van het werken aan opdrachten de volgende vaardigheden geleerd:												
	B 112 Pgo	A 189 -	A 38 co	B 112 Pgo	A 189 -	A 38 co	B 112 Pgo	A 189 -	A 38 co	B 112 Pgo	A 189 -	A 38 co
	Nee			Een beetje			Redelijk veel			Kon dat al		
samen werken	5%	11%	5%	26%	26%	18%	38%	29%	37%	31%	34%	40%
planning maken	8%	21%	16%	35%	27%	26%	38%	28%	42%	19%	24%	16%
Informat. opzoekn	10%	14%	3%	13%	16%	29%	18%	17%	32%	60%	54%	37%
afsprakn maken	4%	11%	-	24%	22%	26%	36%	27%	37%	37%	40%	37%
afsprakn nakomen	7%	13%	3%	22%	19%	24%	28%	23%	34%	43%	44%	40%
mensen vragen stellen	8%	10%	-	21%	27%	32%	31%	25%	37%	40%	38%	32%
verslag maken	8%	10%	8%	21%	17%	37%	23%	23%	18%	49%	50%	37%
presen- tatie geven	9%	14%	16%	25%	27%	45%	35%	29%	24%	31%	30%	16%

